Alois Gherguţ

# Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale

## Strategii de educaţie integrate

Colegium

ALOIS GHERGUŢ este lector universitar la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „AL. I. Cuza", Catedra de Psihologie medicală şi Psihopedagogie specială, doctor în Ştiinţele Educaţiei. A absolvit modulul de master în Educaţie Integrata şi a urmat mai multe stagii de pregătire în domeniile: psihopedagogie, management-ul serviciilor sociale, designul programelor de intervenţie psihopedagogică, consiliere psihopedagogică.

Publicaţii: *Psihopedagogie specială,* Ed. Polirom, Iasi, 2000 (coautor Cristina Neamtu); *Introducere în problematica Educaţiei integrate,* Ed. Spiru Haret, Iasi, 2000 (coautor Teodor Cozma). Articole în volume colective: ,,Adolescenta şi creativitate" în volumul *Psihologia -vocatie siprofesie,* Ed. Performantica, Iasi, 1996 (coord. Ana Stoica Constantin); ,,Perceptia reciproca a factorilor relationalã din Tnvatamantul superior de stat f i Tnvatamantul superior particular autorizat", în volumul *Minoritari, marginală, exclusi,* (coord. Adrian Neculau), Ed. Polirom, Iasi, 1996; ,,O noua perspectiva asupra educaţiei - şcoala pentru diversitate", în volumul *Educaţie şi valori. Valori EDUCAŢIONALE romanesti m context european,* Ed. Spiru Haret, Iasi, 1997; ,,Educatia integrata - sursa de conflict în sistemul romanesc de Tnvata-mant ?", în *Analele stiintjifice ale Universitatii,,AL. I. Cuza"-* Sectiunea III - Ştiinţele Educaţiei, vol. I-II, 1997-1998; ,,Aspecte pnvind alcatuirea unui curriculum în conditiile educaţiei integrate", în *Analele stiintifice ale Universitatii,,AL. I. Cuza"-* Sectiunea III - Ştiinţele Educaţiei, vol. III-IV, 1999-2000 (coautor Teodor Cozma); Jntegrarea copiilor cu cerinţe educative speciale în Tnvatamantui de masa - o problema deschisa", în *Educatia ieri - azi - maine. Buletinul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic,* Universitatea ,,AL. I. Cuza" Iasi, nr. 6, 2001 ; studii şi articole în publicatii de specialitate.

Domeniile de competenta: educaţie integrata, psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale, management educational şi al asistentei psihopedagogice, consiliere psihopedagogică.

**www.polirom.ro**

© 2001 by Editura POLIROM

Editura POLIROM
Iasi, B-dul Copou nr. 4, P.O. BOX 266, 6600
Bucuresti, B-dul I.C. Bratianu nr. 6, et. 7, P.O. BOX 1-728, 70700

**Descrierea CIP a Bibliotecii Nationale a Romaniei:**

GHERGUŢ, ALOIS

*Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale: strategii de educaţie integrata /* Alois Gherguţ. - Iasi: Polirom, 2001.

200 p.; 24 cm (Collegium. Asistenta sociala)

ISBN: 973-683-819-6 159.922.76 Printed în

ROMANIA

Alois Gherguţ

# PSIHOPEDAGOGIA PERSOANELOR CU CERINŢE SPECIALE

## Strategii de educaţie integrate

POLIROM
2001

# Cuprins

*In loc de prefaţă.*

Capitolul 1
Clarificari conceptuale ..... 11 »

Capitolul 2
, Educaţia integrata - izvoare teoretice ..... 25 *s»*

Capitolul 3
Elemente privind managementul procesului de introducere
pe scara larga a educaţiei integrate ..... 37 «

Capitolul 4
O noua deschidere a şcolii moderne - şcoala pentru diversitate...-.*.. ..•.:...'*.•. ...*:* 45 •»

Capitolul 5
Politici educaţionale de aplicare
a educaţiei integrate în alte ţări ; condiţii şi premise ..... 57

Capitolul 6
Modele şi forme de realizare a educaţiei integrate ; exemplificari ..... 65

Capitolul 7
Experienţe şi modalităţi de realizare a educaţiei integrate în alte ţări ..... 75

Capitolul 8
Pregătirea cadrelor didactice şi a specialiştilor
pentru educaţia integrata în unele ţări europene ..... 83

Capitolul 9
Aspecte privind proiectarea unui curriculum « * *
in condiţiile educaţiei integrate ..... :.-... f...*..'....f.ă ..... 91

Capitolul 10
Posibile soluţii privind integrarea şcolara
pentru principalele categorii de copii cu cerinţe educative speciale . . 101

Capitolul 11
Metode activ-participative aplicate în activitatea educativa a copiilor / cu cerinţe speciale integraţi în şcolile obişnuite; învăţarea prin cooperare ..... 113

Capitolul 12
Procesul de diagnostic şi evaluare în cercurile educaţiei integrate ..*..-..... 123

Capitolul 13
Integrarea şi reabilitarea copiilor cu deficienţe in/prin comunitate ..... 129

Capitolul 14
Terapia educaţionala complexa şi integrata a copiilor cu cerinţe educative speciale ..... *:..... .*.* .....139

*Bibliografie* ..... 177

*Anexe* ..... 183

# In loc de prefata...

Problematica Educaţieiă integrarea a devenit, cel putin în ultimul deceniu, un domeniu de investigaţie prioritar şi pentru specialiştii din sistemul nostru de invatamant care ar putea oferi soluţiI viabile în contextul promovarii unor politici EDUCAŢIONALE bazate pe valorificarea principiilor educaţiei pentru toŢI şi a normalizarii vietii persoanelor cu cerinţe speciale. Avand în vedere aceasta perspectiva, putem ENUNŢA cateva argumente care ar putea să justifice demersul nostru pe linia promovarii practicilor EDUCAŢIei integrate şi în sistemul romanesc de ÎNVĂŢĂMÂNT. Astfel, plecand de la principiile acestui tip de educaŢIe, avem posibilitatea să intervenim pentru a modifica/ameliora unele reprezentari negative/defavorabile, existente în randul opiniei publice, despre copiii cu deficienţe sau cei cu dificultati de ÎNVĂŢARE ; se poate arata că şi acesti copii au aptitudini şi capacităţi de ÎNVĂŢARE şi instruire care trebuie să fie valorificate la maximum, iar ei, prin ceea ce fac sau prin ceea ce ar putea face, pot fi utili societăţii. De asemenea, avem posibilitatea de a apara şi sustine dreptul acestor persoane la asistenţă şi educaţie pe masura potenţialului de care dispun; consideram ca se impune rENUNŢArea la inrolarea acestor copii în sisteme omogene de invatamant care, prin specificul lor, ii marginalizeaza (sunt consideraţi mai slabi, inferiori copiilor din şcolile obişnuite, ceea ce nu este intotdeauna adevarat şi, în acelaşi timp, conduce la actiuni de segregare nejustificata a elevilor în sistemul de învăţământ, în funcţie de gradul integrităţii anatomo-fiziologice sau psihofizice a acestora).

EDUCAŢIa integrata, prin scopul şi conţinutul ei, ofera cadrul necesar pentru materia-lizarea celor amintite anterior; de asemenea, ofera posibilitatea apropierii şi deschiderii factorilor de decizie din comunitate catre nevoile copiilor cu diferite tipuri de deficiente ; este timpul ca printr-o serie de cercetari şi activitaţi de cercetare-acţiune să intervenim pe toate caile, astfel incat să formam la viitorii profesori şi educatori imaginea reala a ceea ce inseamna *şcoala pentru toţi* si, în acelaşi timp, să convingem parinţii şi cadrele didactice din şcolile de masa de necesitatea şi avantajele integrarii acestor copii (atunci cand este posibil) în sistemul obisnuit de ÎNVĂŢĂMÂNT. în plus, ne-am propus să oferim şi cateva eventuale direcţii strategice în proiectarea unor activitaţ de realizare a procesului didactic, avand în vedere şi posibilele limite ale acestui tip de educaţie, care ţin de opiniile şi atitudinile cadrelor didactice, părinţilor, membrilor comunităţii (in majoritate victime ale unor prejudecăţi) sau careţin de particularităţile tipului şi gradului de deficienţă intalnit la elevul cu cerinţe speciale şi care nu permit includerea lui efectiva la orele de clasa ori la alte ACTIVITĂŢI dintr-o şcoala obişnuita.

In unele lucrari se face distincŢie intre noŢiunea de integrare şi cea de includere. în timp ce integrarea presupune focalizarea intervenţiei pe elev, examinarea elevului de catre specialişti şi acordarea unui diagnostic pe baza rezultatelor obţinute, elaborarea unor programe de INTERVENŢIe individualizate şi plasarea copilului în programe adecvate, includerea presupune focalizarea INTERVENŢIei pe clasa, examinarea elevului de catre factorii implicaţi în procesul instructiv-educativ, colaborare în rezolvarea problemelor şi crearea unui mediu adaptativ şi de suport în clasa. Pe de alta parte, integrarea pune accentul pe cerinţele copiilor, expertiza[1] specializata, recuperarea copiilor, suport formal şi INTERVENŢIe specializata, în timp ce includerea pune accentul pe drepturile tuturor copiilor, schimbarea şcolii, suport informal şi expertiza cadrelor didactice specializate, servicii de sprijin pentru toţi copiii. Se observa ca aceste diferenţieri nu sunt categorice, iar principalul criteriu de referinţă este cel social. Pornind de la aceste premise, în lucrarea de faţă nu am facut o delimitare distinctă atunci cand am vorbit de integrare sau de includere. Prin activitaţile desfaşurate intr-o clasa/şcoala unde exista copii cu cerinţe speciale avem de-a face, în acelaşi timp, atat cu fenomenul de integrare, cat şi cu feno-menul de includere.

Decizia de integrare a unui copil cu cerinţe educative speciale în invatamantul de masa se ia pentru fiecare caz în parte în urma unei expertize complexe asupra copilului, a consultarii factorilor direcţi implicaţi în acest proces şi a evaluarii situaţiilor de rise. Integrarea nu poate fi un proces impus de anumite interese personale (ale părinţilor, ale reprezentanţilor unor instituţii etc.), de sentimente ori atitudini umanitare sau de politici educaţionale şi sociale cu caracter propagandistic ; educaţia integrata este un act responsabil, asumat de personalul şcolii, de comunitate, de familie şi nu trebuie perceput ca un proces de „subminare" a şcolilor obişnuite, ci ca un proces de normalizare a vieţii persoanelor aflate în dificultate şi ca o masura de conştientizare a rolului de instituţie publica a şcolii, în care toţi sunt indrituiţi să aiba acces în calitate de cetăţeni cu drepturi egale ai comunităţii. Chiar şi în aceste condiţii partizanii invaţamantului elitist care nu agreeaza învăţământul integral au libertatea promovarii ideilor şi practicilor lor deoarece invatamantul deschis tuturor categoriilor de elevi nu afecteaza interesele şi convingerile lor. învăţământul elitist nu poate fi asimilat cu invatamantul de masa; nu toţi elevii au potenţialul intelectual şi disponibilitatea de a desfaşura activităţi de invaţare intr-un ritm rapid şi nici capacitatea de a procesa o cantitate mare de informatii (mulţi elevi adopta atitudini de respingere sau evitare a sarcinilor şcolare care depaşesc posibilitaţile lor de ÎNVĂŢARE). Elevii cu un potential intelectual şi aptitudinal peste medie sunt la randul lor elevi cu cerinţe educative speciale care au nevoie de un program individualizat. Prin urmare, şcoala ca instituţie publica de formare şi socializare a personalitaţii umane trebuie să raspunda tuturor cerinţelor fiecarui elev în parte, în funcţie de posibilitaţile şi interesele sale fara a ingradi dreptul de acces, în mod egal, a oricarei persoane la oferta şcolii. Asumarea deciziei şcolarizarii copilului intr-o forma de ÎNVĂŢĂMÂNT sau alta (specială sau obişnuita) aparţine (de la caz la caz) în primul rand familiei, copilului şi specialiştilor care evalueaza şi atribuie un anumit diagnostic copilului. Personalul din şcolile publice ofera servicii educaţionale care trebuie să raspunda cerinţelor populaţiei

şcolare. Pentru a avea succes şi pentru a-si atinge scopul şi obiectivele sale în raport cu cerinţele vietii sociale, şcoala trebuie să ofere o paleta cat mai larga de servicii educaţionale care să fie atractive şi să satisfaca cerinţele elevilor; în aceasta oferta se inscrie şi educaţia integrata sub toate formele şi modalitaţile sale de realizare.

La nivelul politicilor educaţionale, aplicarea programelor de educaţie integrata în şcoli trebuie perceputa ca o oportunitate de egalizare a şanselor de acces la educaţie pentru toţi copiii, şi nu ca o directiva impusa de instanţe superioare ale sistemului de invaţamant. Din nefericire, o serie de observaţii efectuate în procesul de monitorizare a aplicarii educaţiei integrate în şcolile noastre a demonstrat ca în foarte puţine cazuri acest proces era perceput ca o masura venita în sprijinul copiilor cu cerinţe speciale. în cele mai multe cazuri, datorita lipsei de informare şi necunoasterii specificului educaţiei integrate, un numar mare de cadre didactice din invatamantul obişnuit au perceput eronat procesul de integrare şcolara şi au manifestat o atitudine de respingere faţă de ideea colaborarii cu elevii deficienţi sau cu elevii care au o serie de dificultăţi în invaţare.

Generalizarea educaţiei integrate în şcolile obişnuite trebuie să fie precedata de aplicarea unor proiecte-pilot în şcolile respective pentru a evalua potenţialul de acceptare a acestei practici de catre personalul şcolii, familiile elevilor din şcoala şi resursele existente la nivelul şcolii şi comunităţii respective. în plus, proiectele-pilot de integrare a unor copii cu cerinţe speciale trebuie monitorizate permanent de persoane calificate în domeniul psihopedagogiei speciale care pot interveni atat în sprijinul elevilor şi părinţilor, cat şi în sprijinul cadrelor didactice şi a conducerii şcolii respective. Experienţa practica din şcolile noastre a demonstrat ca exista unele situaţii-limita cand, sub presiunea unor factori de decizie, anumite şcoli au fost obligate să integreze o serie de copii cu cerinţe speciale, fara o evaluare prealabila a resurselor umane şi a posibilităţii de realizare a integrarii şcolare în cazul copiilor respectivi. Rezultatele unei astfel de masuri impuse au generat conflicte intre elevi (elevii integral au fost percepuţi ca inferiori sau ca modele negative pentru elevii normali, unii elevi au fost marginalizaţi şi s-au izolat, traind o stare de disconfort etc.), conflicte intre paring şi personalul din şcoala (mulfi părinţi nu au acceptat prezenţa alaturi de copiii lor a elevilor integraţi deoarece ii considerau pe acejtia un pericol sau un anturaj nepotrivit pentru propriii copii) şi conflicte intre elevii integraţi şi unii profesori care nu reuseau să relafioneze şi să colaboreze în cadrul activitaţilor din clasa (este vorba despre masurile de generalizare a integrarii copiilor din centrele de plasament); efectul imediat a fost respingerea, în multe cazuri, a practicilor educaţiei integrate fara o pregătire prealabila a şcolii şi a comunitatii.

Nu putem nega faptul ca educaţia integrata a devenit un fenomen social acceptat de unii, critical de alţii; rezultatele anticipate ale acestei prime etape a procesului de reforma la nivelul societăţii sunt din ce în ce mai evidente atat în favoarea cetajeanului de rand, cat mai ales în favoarea persoanei aflate în dificultate, care nu mai este izolata sau respinsa, ci este acceptata, inţeleasa şi recunoscuta de cei din jur, adica integrata social, iar în acest proces şcoala este investita cu o responsabilitate aparte.

Pentru elaborarea acestei lucrari au fost valorificate numeroase experience intreprinse de-a lungul timpului cu o serie de experji din unele ţSri europene, incepand cu derularea

programului TEMPUS S-JEP 019125-95 pentru preg&tirea specialiştilor în domeniul educaţiei integrate ; alSturi de aceste colaborari au existat şi unele proiecte initiate în Jara noastrS ale cSror rezultate au permis evidenţierea eficienţei practicilor educaţiei integrate pentru copiii cu cerinţe speciale.

Consideram cS societatea care, în zilele noastre, ignora problemele unor categorii de persoane defavorizate este în mod necesar o societate care se autoexclude. Iat£ de ce, *fcoala pentru diversitate/ţcoala pentru to}i* (sau şcoala incuziva cum mai este ea denumitS în literatura de specialitate) promoveaza educaţia în spiritul construirii unei relaţii de invSţare în care se deschid multiple oportunităţi de dialog şi cooperare intre profesori şi elevi sau intre elevii clasei. Astfel, se naşte un mediu educational în care fiecare il accepts şi il respecta pe celSlalt aşa cum este şi aşa cum se poate exprima în diverse situaţii de viaţa, ăntr-un spaţiu de conviefuire caracterizat prin acceptare, toleranjS şi diversitate.

*Autorul*

Iaşi, 2001

Capitolul 1

# Clarificari conceptuale

In documentele editate sub egida UNESCO referitoare la terminologia educaţiei speciale şi a disciplinelor ei conexe, cum ar fi psihopedagogia medicală, psihopedagogia medico-sociala sau psihologia copilului cu cerinţe speciale, se subliniazS faptul ca psihopedagogia specials este o ştiinta de sintezS care utilizeazS informaţi furnizate de medicina (pediatrie, neuropsihiatrie, neuropatologie, neurologie infantilS, oftalmologie, oto-rino-laringologie, ortopedie, audiologie, igienS etc.), psihologie, pedagogic, sociologie, asistenţă sociala, ştiinţe juridice, în studiul personalitStii persoanelor cu diferite tipuri de deficients (mintalS, auditivS, vizuala, somatica, de conduits, de limbaj etc.) sau a persoanelor aflate în dificultate privind integrarea şi relaţionarea lor cu diverse instituţii sau cu semenii lor din comunitatea din care fac parte. Altfel spus, psihopedagogia specials imprumutS termeni, concepte din alte discipline a caror semnificaţie este utilizata intr-o maniera interdisciplinary distincta, în functie de varietatea formelor de deficient;a şi inadaptarea consecutiva tipului de deficienţa. De asemenea, campul de acţiune al psihopedagogiei speciale se situeaza intre studierea starii de normalitate şi a starii patologice, parcurgand un traseu complex care include prevenirea, depistarea, diagnoza, terapia, recuperarea, educarea, orientarea şcolara şi profesionala, integrarea sociala şi monitorizarea evohniei ulterioare a persoanei aflate în dificultate. Toate aceste etape pot fi incluse intr-o formula specifics acestui domeniu care justifies în mare parte caracterul pragmatic, acjional al psihopedagogiei speciale : *asistenţă psihopedagogică şi sociala.*

**Asistenfa psihopedagogică fi socialaţţţersoanelar-cu, cerinţe_spjeciale** *(persons with special needs)* - constituie un ansamblu de masuft) de natura psihologica, pedagogics şi socialS în vederea depistarii, diagnosticSrii, recuperSrii, educarii, instruirii, profesionalizarii, adaptSrii şi integrSrii sociale a persoanelor care prezinta o serie de deficient de natura intelectualS, senzoriala. fizicS, psihica, comportamentala sau de limbaj, precum şi a persoanelor aflate in

situatii de rise datorita mediului în care traiesc, resurselor insuficiente de subzistenta sau prezentei unor boli cronice sau a unor fenomene degenerative care afecteaza integritatea lor biologica, fiziologica sau psihologica.

in contextul asistentei psihopedagogice şi sociale a persoanelor cu speciale putem include educatia integrata care poate fi definita astfel:

Educaţia integrata - *se referd în esenfd la integrarea în structurile invafd-' mdntului de masa a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie (copii cu deficienţe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizaţi socio-economic şi cultural, copii din centrele de asistenfd* fi *ocrotire, copii cu uşoare tulburdri psiho-afective s_i comportamentale, copii infectafi cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltdrii armonioase s_i cat mai echilibrate a perso-nalita}ii acestora.*

Mai nou se vorbgte şi despre conceptul de educaţie incluziva care are la baza j principiul dreptului egal la educaţie pentru toft copiii. indiferent de mediul social sau cultural din care provin, religie, etnie, limba vorbita sau conditiile economice • *în* care traiesc. Practic aria semantica a conceptului de educaţie incluziva inglo-1 beaza aproape în totalitate aria semantica a conceptului de educaţie integrata.

in literatura psihopedagogică se intalnesc frecvent mai mulji termeni care, I în functie de modul de abordare al problematicii persoanelor cu cerinţe spe-ţ ciale, pot clarifica o serie de delimitari semantice utile în intelegerea corecta **şij** nuantata a fenomenelor avute în vedere *(Terminologie de I 'education specialeţ* UNESCO, 1983).

*Aspectul medical* - dejicienţa - se refera la deficitul stabilit prin metode mijloace clinice sau paraclinice, explorari functionale sau alte evaluari folosit de serviciile medicale, deficit care poate fi de natura mintala, senzoriala, psihica,ţ motorie sau de limbaj.

Prin deficienta se intelege pierderea, anomalia, perturbarea cu caracter defi-j nitiv sau temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice desemneaza o stare patologica, functional;ă, stabila sau de lunga durata, irever-ţ sibila sub actiunea terapeutica şi care afecteaza capacitatea de munca, dereglar procesul de adaptare şi integrare în mediul şcolar, la locul de munca sau comunitatea din care face parte persoana în cauza.

*Aspectul functional* - incapacitatea - reprezinta o pierdere, o diminua totala sau partiala a posibilitatilor fizice, mintale, senzoriale etc., consecinta i unei deficiente care impiedica efectuarea normala a unor activitati.

Indiferent de forma de manifestare (fizica, senzoriala, mintala etc.), incap citatea conduce la modificari de adaptare, la un anumit comportament adaptat la performante functionale care determina forme, mai mult sau mai putin grav

de autonomie personals, profesionala sau sociala. Altfel spus, incapacitatea reprezinta perturbarea capacităţii de indeplinire normals a unei activităţi sau a unui comportament; aceasta tulburare poate avea un caracter reversibil sau ireversibil, progresiv sau regresiv.

*Aspectul social* - rezuma consecinjele deficienţei şi ale incapacitSjii, cu manifestari variabile în raport cu gravitatea deficienţei şi cu exigence mediului. Aceste consecinte pe plan social sunt incluse în noţiunile de **handicap,** respectiv de **inadaptare** şi se pot manifesta sub diverse forme: inadaptare propriu-zisS, marginalizare, inegalitate, segregare, excludere.

Handicapul pentru o persoana este considerat un dezavantaj social, rezultat dintr-o deficients sau incapacitate, care limiteaza sau impiedica indeplinirea unui rol intr-un context social, cultural, în funcţie de varsta, sexul sau profesia persoanei respective. Altfel spus, handicapul este o funcţie a relaţiei dintre persoanele cu incapacitate şi mediul lor de viaţ, fiind evidential atunci cand aceste persoane intalnesc bariere culturale, fizice sau sociale, impiedicandu-le accesul la diferite activitSji sau servicii sociale care sunt disponibile în condiţii normale celorlalte persoane din jurul lor.

Concluzionand, putem spune ca deficient poate determina o incapacitate care, la randul ei, antreneazS o stare de handicap ce obligS persoana deficients sS suporte penalizSrile mediului unde traieşte, mediu care o poate asimila, tolera sau respinge ; de aici apar o serie de consecinje cu urmari, atat asupra echilibrului vieţii interne a persoanei respective, cat şi în planul relaţiilor cu cei din jur, fapt care conduce la includerea persoanei cu deficient intr-un cere vicios, cu urmari, uneori destul de complicate, în procesul dezvoltarii şi structurarii armonioase şi echilibrate a personalitaUi acesteia.

**Cerintg educative speciale** - CES - *(special educational needs)* - aceasta sintagma se refera la cerinţele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerin£e consecutive unor disfuncjii sau deficient de naturS intelectuala, senzo-riala, psihomotrica, fiziologicS etc. sau ca urmare a unor condrfii psiho-afective, socio-economice sau de altS natura (cum ar fi absenţa mediului familial, condiţii de viatS precare, anumite particularităţi ale personalitatii copilului etc.) care pla-seaza elevul intr-o stare de dificultate în raport cu cei din jur. Aceasta stare nu-i permite o existenjS sau o valorificare în condiţii normale a potenţialului intelectual şi aptitudinal de care acesta dispune şi induce un sentiment de inferioritate ce accentueaza condiţia să de persoana cu cerinţe speciale. în consecinţS, activitaţile educative scolare si/sau extrascolare reclama noi modalitati de proiectare şi de Jesfasurare a ;or în relafie directs cu posibilitatile reale ale elevilor, astfel inc.i[r] s5 r/oata veni în "rifampinarea cei tnă;elor pe care elevii respectivi le res'mt în rar- • T

cu actul educational (acest proces presupune, pe langa continuitate, sistematizare, coerenţa, rigoare şi accesibilizare a conţinuturilor, un anumit grad de injelegere, conştientizare, participare, interiorizare şi evolujle în planul cunoagterii din partea elevilor). Altfel spus, cerinţele educative speciale solicita abordarea actului educational de pe pozijia capacitatii elevului deficient sau aflat în dificultate de a injelege şi valorifica conţinutul invajarii şi nu de pe pozijia profesorului sau educatorului care desfagoara activitatea instructiv-educativa în condiţiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi. Evident ca aceasta sintagma poate avea înţeles pentru fiecare elev în parte, în sensul ca fiecare elev este o individualitate şi, la un moment dat, intr-un domeniu sau altul al invaţarii, reclamii anumite cerinţe educaţionale specifice pentru a putea injelege şi valorifica la maximum potenţialul sau în domeniul respectiv (spre exemplu, un elev care intampina dificultăţi de ÎNVĂŢARE la matematica sau fizica - unde sunt necesare, în special, anumite categorii de opera£ii ale gandirii la care elevul respectiv este deficitar - poate obfine rezultate foarte bune la disciplined din celelalte arii curriculare, chiar peste media clasei; la fel se poate spune despre un elev coleric sau hiperchmetic care nu-sj poate concentra atenţia prea mult timp în clasa, dar care poate injelege cu uşurinţa continutul lecjiilor în momentele sale de atenfie). Totuşi, termenul de cerinţe educaţionale speciale este utilizat mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale unde semnifica necesitatea unor abordari diferenţiate şi specializate a educaţiei copiilor cu deficienţe, a celor cu afecţiuni neuropsihice, neurofiziologice sau somatice etc.

**Integrareajgcolara** - reprezinta procesul de includere în şcolile de masa/ clasele obişnuite, la activitaţile educative formale şi nonformale, a copiilor considerati ca avand cerinţe educative speciale. Considerand şcoala ca principala instanţS de socializare a copilului (familia fiind considerata prima instanţa de socializare), integrarea şcolara reprezinta o particularizare a procesului de integrare sociala a acestei categorii de copii, proces care are o important fundamentals în facilitarea integrarii ulterioare în viaja comunitara prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacitaţi favorabile acestui proces. în plus, integrarea şcolar2 a copiilor cu cerinţe speciale permite, sub indrumarea atenta a cadrelor didactice, perceperea şi injelegerea corecta de catre elevii normali a problematicăă şi potenţialului de relaţionare şi participare la viaţa comunitara a semenilor lor care, din motive independente de voinţa lor, au nevoie de o abordare diferenţiat3 a procesului de instrucţie şi educaţie din şcoala şi de anumite facilităţi pentru accesul şi participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunităţii.

***Mainstreaming*** - este termenul anglo-saxon sinonim celui de integrare şcolarS. Acest termen este mai des folosit în literatura anglo-americana, în timp ce

rrmenul de integrare este specific spaţiului european. Cei doi termeni au în :>enţa acelaşi înţeles, insa termenul de integrare accentueaza mai mult elementul :e plasare efectiva a copilului cu cerinţe speciale în grupul de elevi dintr-o clasa/ . ţala de masa, iar termenul de *mainstreaming* accentueaza mai ales elementele .ire privesc politicile educaţionale, deciziile şi masurile la nivel national şi local . _re favorizeaza integrarea/includerea copiilor cu cerinţe speciale, asigurandu-se -::el dreptul fiecarei persoane la o educaţie normala şi de a avea sanse egale în munitatea din care face parte, fara să fie discriminat pe criterii segregaţioniste. .- asemenea, prin *mainstreaming* se doregte o schimbare de atitudine a mem- r;:or unei comunitaj;i fata de problematica şi posibilitatile de implicare activa şi .rrctiva în viaja comunitaţii a persoanelor cu cerinţe speciale, renunţarea la -:c'udecaţile şi stereotipurile care considers aceste persoane ca fiind total depen- .rnie faţă de cei din jur (incapabile să efectueze activităţi si/sau servicii utile . :munitaiii) şi cultivarea principiului normalitaţii care valorizeaza în perceptia "embrilor comunitaţii realizarile/reusitele sociale şi profesionale ale acestei - ategorii de persoane, precum şi faptul ca ei nu trebuie priviţi sau trataţi ca fiinţe rjnoare ci, dimpotriva, ca persoane normale.

**şcoala incluziva** - este denumirea instituteă şcolare din invatamantul public :e masa unde au acces toţi copiii unei comunităţi, indiferent de mediul de ;rovenienta, în care sunt integral intr-o forma sau alta şi copii cu cerinţe spe-. ;ale în educaţie, unde programul activităţilor didactice are la baza un curriculum -pacific (individualizat şi adaptat) şi unde participarea personalului didactic la ţ.ctivitatile educative din clasa se bazeaza pe un parteneriat activ intre profesori, rrofesori de sprijin/suport, specialişti în educaţie specială şi părinţi. Pornind de *i* aceasta realitate, în literatura de specialitate se vorbegte şi despre **clase incluzive în** care pot fi integraţi un numar limitat de copii cu cerinţe educative ?peciale (de reguă5 intre 2 şi 4 copii cu CES) în baza Legii 84/1995, art. 41, /.ineatul 2.

**Dezinstitutionalizare** *(deinstitutionalizatiori)* - acest termen, aparut ca o . onsecinţa3directa a aplicarii educaţiei integrate sau ca ultim scop al politicii de *idinstreaming,* se refera la rENUNŢArea totala sau parţiala a educarii copiilor cu deficient în şcoli speciale. Problema renunţarii la şcolile speciale şi la programul >pecific acestor şcoli a dat nastere la numeroase controverse sau reactii de iezaprobare care, în unele locuri, nu si-au gasit încă o rezolvare acceptata de
jate parjile implicate în educarea copiilor cu cerinţe speciale. Cei care nu - ccepta rENUNŢArea la şcolile speciale (in varianta tradiţionala) sunt: a) o parte -in personalul acestor şcoli care-si vad ameninţate locurile de munca şi nu Accepts schimbarea lor; b) părinţii copiilor care nu injeleg scopul Educaţieiă

integrate şi modul de activitate cu elevii în conditiile integrarii; c) o p cadrelor didactice din şcolile de masa care nu accepts integrarea şi relations cu elevii care au cerinţe speciale şi care obligii profesorul sa-şi schimbe strategii de activitate didacticţ în clasa; d) chiar unele instance de decizie din sistemul invatamant sau de la nivelul comunitatii care invoca ratiuni economice absenta resurselor pentru sustinerea invatamantului integral. O solute adopt în multe tari, care a rezolvat în mare parte problemele amintite anterior, are baza transformarea şcolilor speciale în *centre de resurse* pentru terapia, compel sarea şi recuperarea prin activitati instructiv-educative a copiilor cu cerii speciale. Altfel spus, în şcoala de masa urmeaza să se desfaşoare activitatik educative formale dupa un program diferentiat/individualizat, iar în aceste cent să se desfaijoare activitati extraşcolare care, pe de-o parte, să continue şi diversifice experientele de invatare intalnite la programul din şcoala şi, pe de altil parte, să includa un program terapeutic şi recuperator în functie de deficientai copilului, unde să se valorifice şi cunos.tintele sau competentele achizitionate laţ activitatile din şcoala. Singura problema care apare în aceasta situate şi care impiedica transformarea şcolilor speciale este marimea şi numarul copiilor dintr-c astfel de şcoala (efectele unui mediu şcolar de acest tip sunt cele consecutive sindromului de instiurjionalizare, cu toate consecinţele în planul evohrfiei perse nalitaţii, educarii, profesionalizarii şi inserţiei sociale a individului). în acest sens este cunoscuta experienta ţarii noastre care include în sistemul de invataman special unitati şcolare foarte mari, cu un numar mare de elevi şi cadre didactice Pe o astfel de structura este dificila transformarea retelei şcolilor speciale, far alocarea de noi investiţii sau resurse materiale şi financiare prin care să se con struiasca un sistem de unitaţi cu un numar mai mic de copii (maxim 100-150 > copii pe unitate), unde să se poata aplica programe de recuperare, profesior lizare şi integrare eficiente şi în care activitatile s& fie sustinute de echipe de specialişti în domeniul socio-psihopedagogic şi/sau medical.

**MfirmalJ7iarp** - termen care se refera, în principal, la asigurarea unor condid de existenţa corespunzatoare pentru persoanele cu cerinţe speciale, acceptar acestora în cadrul societatii sau comunitatii din care fac parte, fiindu-le asigur aceleasj drepturi, responsabilitati şi posibilitati de acces la serviciile comunita (medicale, publice, EDUCAŢIONALE, profesionale, de timp liber etc.) ca şi celorla membri ai societatii, în scopul dezvoltarii şi valorificarii optime a potent de care aceste persoane dispun. Altfel spus, normalizarea se refera la sprijin oferit persoanelor cu cerinţe speciale de catre componentele sistemului socţ pentru a perrnite acestora un mod de viata similar sau apropiat de al celorla membri ai societal; consccintele practice ale normalizarii sunt conce bazale pe rntegi<:r.:«,Concei:ful *c*- aparut în tarile scaadinave (Suedia,, Ncrvej

integrate şi modul de activitate cu elevii în conditiile integrarii; c) o parte a cadrelor didactice din şcolile de masa care nu accepta integrarea şi relationarea cu elevii care au cerinţe speciale şi care obliga profesorul sa-şi schimbe strategiile de activitate didactica în clasa; d) chiar unele instate de decizie din sistemul de invatamant sau de la nivelul comunitatii care invoca ratiuni economice sau absenta resurselor pentru sustinerea invatamantului integral. O solutie adoptata în multe tari, care a rezolvat în mare parte problemele amintite anterior, are la baza transformarea şcolilor speciale în *centre de resurse* pentru terapia, compensarea şi recuperarea prin activitati instructiv-educative a copiilor cu cerinţe speciale. Altfel spus, în şcoala de masa urmeaza să se desfaşoare activitatile educative formale dupa un program diferentiat/individualizat, iar în aceste centre să se desfaşoare activitati extraşcolare care, pe de-o parte, să continue şi să diversifice experientele de invatare intalnite la programul din şcoala şi, pe de altS I parte, să includa un program terapeutic şi recuperator în functie de deficienta copilului, unde să se valorifice şi cunos.tintele sau competence achizitionate la I activitatile din şcoala. Singura problema care apare în aceasta situate şi careţ impiedica transformarea gcolilor speciale este marimea şi numarul copiilor dintr-c astfel de şcoala (efectele unui mediu şcolar de acest tip sunt cele consecutive sindromului de institutionalizare, cu toate consecintele în planul evolutiei perse nalitatii, educarii, profesionalizarii şi insertiei sociale a individului). în acest sensj este cunoscuta experienta tarii noastre care include în sistemul de invatamar. special unitati şcolare foarte mari, cu un numar mare de elevi şi cadre didacticeţ Pe o astfel de structura este dificila transformarea retelei şcolilor speciale, far alocarea de noi investitii sau resurse materiale şi financiare prin care să se cor, struiasca un sistem de unitati cu un numar mai mic de copii (maxim 100-150 copii pe unitate), unde să se poata aplica programe de recuperare, profesiong lizare şi integrare eficiente şi în care activitatile să fie sustinute de echipe mixtţ de specialişti în domeniul socio-psihopedagogic şi/sau medical.

**Normaliyare** - termen care se refera, în principal, la asigurarea unor conditi de existenta corespunzatoare pentru persoanele cu cerinţe speciale, acceptarej acestora în cadrul societatii sau comunitatii din care fac parte, fiindu-le asigura aceleaşi drepturi, responsabilitati şi posibilitati de acces la serviciile comunit (medicale, publice, EDUCAŢIONALE, profesionale, de timp liber etc.) ca şi celorla membri ai societatii, în scopul dezvoltarii şi valorificarii optime a potentialuli de care aceste persoane dispun. Altfel spus, normalizarea se refera la sprijit oferit persoanelor cu cerinţe speciale de catre componentele sistemului soc pentru a perrnite acestora un mod de viata similar sau apropiat de al celorla membri ai societapi; consecintele practice ale normalizarii sunt. conce; bazate pe nUegi<:r.i0Conuei.-ul i aparul \i\ tarile scaadinave (SucUk, Norveg

Danemarca) şi apoi s-a extins şi în alte state europene care au preluat şi au adaptat sensul şi semnificatia acestui termen la condiţiile specifice din societSţile respective, iar ulterior, prin deciziile şi acţiunile intreprinse în plan juridic, oolitic, socio-economic, educational şi al serviciilor de asistenţă, au pus în aplicare înţelesul acestui termen. Aplicarea în practica a normalizarii se desfaşoara pe patru niveluri functionale:

- *normalizarea fizica* - se refera la posibilitatea persoanei cu cerinţe speciale de a avea acces la mijloacele fizice necesare satisfacerii nevoilor fundamentale - de a avea o locuinţa proprie, bunuri personale, imbracaminte şi hrana,
  un minim de posibilităţi financiare pentru unele cheltuieli absolut necesare, posibilitatea de a avea contacte sociale, de a se asocia cu alte persoane etc.;
- *normalizarea funcţionala* - consta în asigurarea accesului la serviciile publice ale societăţii - transport în comun, facilităţi de acces în şcoli, instituţii publice şi de cultura, spaţii comerciale, facilităţi de petrecere a timpului liber, accesul la informatii/mediile de informare în masa etc.;
- *normalizarea sociala*- are în vedere posibilitatea de a avea contacte sociale spontane sau permanente şi de a fi perceput ca facand parte dintr-un context social normal - relaţiile cu membrii familiei, vecinii, prietenii, colegii de munca, oamenii de pe strada, funcţionarii sau prestatorii de servicii publice etc. ;

*normalizarea societala*_- se refera la nivelul participarii persoanelor cu cerinţe speciale în diferite organizaţii, asociaţii, sectoare ale vieţii publice sau la activităţi productive, avand responsabilităţi şi beneficiind de increderea celor din jur.

**rnrrjciilum diferenţiat** - se refera la modalităţile de selectare şi organizare a conţinuturilor, metodelor de predare-ÎNVĂŢARE, metodelor şi tehnicilor de evaluare, standardelor de performanţa, mediului psihologic de invăţare, în scopul diferenţierii experientelor de ÎNVĂŢARE şi de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale şi de inţelegere, la nivelul intereselor şi cerinţelor educaţionale, la ritmul şi la stilul de invaţare al elevului. Aceasta diferenţiere are în vedere, în primul rand, specificul potenţialului aptitudinal, dominantele personalităţii şi capacitatea de injelegere şi prelucrare a informa-tiiăor/cunoştinţelor dobandite de elev în cadrul procesului instructiv-educativ. Avand în vedere aceasta premisa putem vorbi în acest context de un **curriculum individualizat/personalizat.**

**Curriculum adaptat** - este în stransa legatura cu termenul de curriculum diferenţiat, în sensul ca diferenţierea presupune, implicit, şi o adaptare a conţinuturilor, metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de lucru în cadrul activităţilor

<:-da 201 coala 2 *

instructiv-educative. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni su aproape sinonimi, în sensul ca nu poate exista diferenfiere fara adaptare, la fid cum nu poate exista adaptare fara diferenţiere (evident, în sfera nojiunii curriculum). Termenul de curriculum adaptat se potriveşte mai bine în context educaţiei integrate, unde adaptarea conţinuturilor la o categorie anume de elev cu cerinţe educative speciale are în vedere atat volumul de cunoştinţe, dar ales procesele psihice şi particularităţile funcţionale ale sistemului nervos la elevii cu cerinţe speciale. La aceştia din urma, funciia compensatorie determir o serie de modificari ale rejelelor neuronale de transmitere şi prelucrare informaţiilor. Astfel, adaptarea curriculumului se poate realiza prin:

- *extensiune* (in cazul în care potenţialul intelectul nu este afectat - exemplu, copii cu deficient vizuale sau fizice), adica prin introducere unor activităţi suplimentare care vizeaza cu precadere aspecte legate insuşirea unor limbaje specifice (dactileme, alfabetul Braille, limbaju semnelor etc.) şi comunicare, orientare spaţiala, activităţi de socializare integrare în comunitate, activităţi practice focalizate pe o pregătire profe sionala adecvata tipului de deficienţa;
- *selectarea unor confinuturi* din curriculumul general adresat copiilor nc mali, care pot fi înţelese şi insusjte de copiii cu cerinţe speciale, rENUNŢAre
  la alte conţinuturi cu un grad ridicat de complexitate;
- *accesibilizarea ţi diversificarea componentelor curriculumului gener* prin introducerea elevilor cu cerinţe educative speciale în activităţi ind vidualejvariate, compensatorii, terapeutice, destinate recuperarii aceston şi asigurarea participarii lor în mod eficient la activitaţile desfaşurate iţ invaiamantul obişnuit;
- folosirea unor *metode şi procedee didactice* şi a unor *mijloace de invăţa mant* preponderent intuitive care să ajute elevul cu cerinţe speciale injeleaga şi să interiorizeze conţinuturile predate la clasa;
- folosirea unor metode şi procedee de evaluare prin care să se evidenţiez evolupa şi performaniele elevilor, nu numai în plan intelectual, ci mai aid in plan aplicativ (gradul de valorificare a potenţialului aptitudinal şi me litaţile de rezolvare a unor probleme tipice de viaja sau a unor situaţii-pr blema, posibilitatile de relaţionare şi comunicare cu cei din jur, performanl in plan profesional etc.).

**Plan de servicii personalizat** - reprezinta un cadru de organizare a intervenţ specializateşpentru copiii cu cerinţe speciale inclugi intr-un program de integra şcolara. Acest plan permite programarea şi coordonarea resurselor şi servicing personalizate/individualizate, asigurarea coerenjei şi complementaritatii inte venţiilor, fiind focalizat pe cerinţele individuale ale elevului integral. Alcatuir

unui plan de servicii personalizat presupune : a) cunoaşterea cerinţelor prioritare ale dezvoltarii armonioase a copilului; b) identificarea serviciilor/programelor de intervenţie existente la nivelul comunitapi, care pot fi valorificate în beneficiul copilului; c) stabilirea unei strategii operational prin intermediul careia serviciile/programele de INTERVENŢIe pot fi coordonate şi aplicate în situaţia particularţ a copilului pentru care elaboram acest plan de servicii; d) evidenfierea clara a modului de monitorizare şi aplicare eficienta a serviciilor/programelor de inter-venţie selectate, precum şi e) precizarea responsabilităţilor în conformitate cu resursele şi specificul serviciilor/programelor respective. Acest plan este alcatuit de o echipa interdisciplinary, avand în structura să persoane cu pregătire, compe-tenje şi experience profesionale diferite (reprezentand diferip specialişti din cadrul serviciilor/programelor de intervenţie, paring, educatori etc.). în functie de rezul-tatele evaluarii complexe a copilului, membrii echipei stabilesc: finalităţile în planul dezvoltarii personalităţii ş,i activităţilor de terapie-recuperare-invaţare--integrare a copilului, repartizarea nominala a responsabilitatilor intre membrii echipei interdisciplinare, stabilirea termenelor de realizare a planului de servicii sj alegerea unui coordonator al echipei.

**Program de intervenţie personalizat** - reprezinta un instrument de lucru permanent pentru unui sau mai mulţi membri ai echipei de intervenţie, utilizat pentru eficientizarea activităţilor de intervenpe şi atingerea finalităţilor prevazute în planul de servicii personalizat. în acest program sunt specificate obiectivele, activităţile propriu-zise, metodele şi mijloacele utilizate, durata activităţilor, formele de evaluare şi de revizuire a planului de interveniie.

De asemenea, programul de intervenţie personalizat este privit şi ca un instrument educational de planificare şi programare a activitatilor educaţional-terapeutice şi de concertare a intervenfiilor. El este intocmit de o echipa multidisciplinara, cu participarea parimilor (in calitate de co-educatori şi co-responsabili), pe baza unui proces de identificare a capacitaţilor, competenjelor, abilitaţilor şi performanjelor sociale ale copiilor incluşi în programul general de terapie educaţional-terapeutica din cadrul unei instituţii de asistenţă şi ocrotire sau centru de recuperare şi reabilitare a copiilor cu cerinţe speciale.

Prin comparable, *planul de servicii* fixeaza obiectivele generale şi stabileste prioritaţile pentru a raspunde cerinţelor globale ale individului (are un camp de aplicare larg şi se desfaşoara pe o perioada mai mare de timp), iar *programul de intervenfie* precizeaza modalităţile concrete de INTERVENŢIe prin care se ating scopurile vizate (campul de aplicare se limiteaza, de obicei, la un singur scop şi reprezinta o etapa din planul de servicii).

**Profesor de sprijin/suport** *(teacher assistant/support teacher)* - este acea persoanTspecializata inşactivitaţile educative şi recuperatorii adresate copiilor cu

cerinţe speciale în educaţie. Statutul sSu estc de profesor specializat care poate fi angajatul unei şcoli speciale, al unui cen ru de recuperare sau chiar angajatul unei şcoli obişnuite (atunci cand activitaV- de terapie şi recuperare se desfaşoara în perimetrul şcolii obişnuite în spaţii ; pf cal amenajate, echipate corespunzStor şi destinate acestor activităţi - **camera de resurse pentru copii cu cerinţe educative speciale). în** calitatea sa, profesorul de sprijin, pe langa activitatile specifice desfaşurate în afara orelor de clasa impreuna cu acei copii consideraţi ca avand cerinţe speciale, participa şi la activitatile didactice din clasa, impreuna cu profesorul şcolii obişnuite, unde se ocupa în special de copilul/copiii care au dificultati în receptarea şi inţelegerea mesajului lectiei sau în realizarea sarcinilor primite la anumite activităţi/discipline. în aceste conditii, responsabilitatea să este dubla deoarece trebuie să se adapteze atat conditiilor de lucru din clasa obişnuita (unde trebuie să joace rolul unui personaj familiar şi discret), cat şi condiţiilor de lucru în particular cu respectivii copii.

**Profesor itinerant** - are un statut asemanator cu cel al profesorului de sprijin, deosebirea constand în faptul ca acesta işi desfaşoara activitatea în şcoli obişnuite unde frecventeaza un numar de copii cu cerinţe speciale proveniji din familii. în aceste conditii, işi poate desfagura activitatea în mai multe şcoli dintr-o zona geografica sau dintr-un areal bine delimitat. în practica educaţionala este mai greu de surprins deosebirea dintre profesorul itinerant şi cel de sprijin - deoarece profesorul itinerant are şi atribuţii ale unui profesor de sprijin (mai ales în activitatea directa din clasa). Dar aceste atribuţii pot avea o pondere variabila în functie de numarul de copii de care raspunde sau de numarul de şcoli în care se deplaseaza. Tot în responsabilitatea profesorului itinerant intra şi activitatea desfaşurata cu elevii deficient la domiciliul acestora atunci cand aceştia nu se pot deplasa regulat la şcoala sau cand nu sunt incluşi intr-un centru sau intr-o alta institute de asistenţa şi ocrotire. în ţara noastra statutul profesorului itinerant a fost reglementat prin Legea 128/1997 (Statutul cadrelor didactice) unde, la articolul 5, alaturi de alte funcţii didactice din învăţământul special, legiuitorul stipuleaza funcpile de *invăţator/institutor itinerant* şi, respectiv, *profesor itinerant.*

In acord cu noile masuri instituite pe plan mondial privind protecţia şi educaţia persoanelor cu handicap şi în conformitate cu prevederile Constituteă şi Legii invStamantului, ţara noastra a intrat intr-o etapa de transformari radicale ale sistemului de educaţie, în spiritul egalizarii sanselor pentru copiii, tinerii şi adultii cu deficienţe sau incapacitafi. Din perspectiva noilor reglementari adoptate de statul roman, copii cu cerinţe educative speciale pot fi integral fie în unitati de invatamant special, fie în grupe şi clase speciale din unităţi preşcolare şi şcolare obişnuite, fie, în mod individual, în unităţi de invatamant obignuite.

**Analizand organizarea şi functionarea procesului de asistenţ şi educaţie adresat persoanelor cu handicap se pot desprinde urmStoarele observaţii:**

- **pe timpul scolarizarii, copiii cu cerinţe educative speciale au acces la toate sursele de reabilitare/recuperare psihopedagogicS, medicals şi socialS, la serviciile de asistenţ necesare şi disponibile în comunitate sau în unMjile specializate, inclusiv în cele de învăţământ special;**
- evaluarea, expertizarea, orientarea şi reorientarea scolara şi profesionala a copiilor cu cerinţe educative speciale, precum şi stabilirea tipului şi gradului de handicap revin comisiilor de expertiza complexa, interscolare, judeţene sau, dupa caz, interjudejene, aflate în subordinea inspectoratelor scolare;
- principiile evaluarii, expertizarii, orientSrii şi reorientarii scolare şi profesionale a copiilor cu cerinţe educative speciale vor avea în vedere :
  - examinarea globala şi individualizata a fiecarui copil în parte cu privire la intregul sau potential de dezvoltare şi invaţare;
  - expertiza şi evaluarea complexa care include examinarea medicală, psihologic3, pedagogica şi sociala a copilului;
  - flexibilitatea şi reversibilitatea deciziei de expertiza şi orientare, cu deosebire în perioada de varsta cuprinsa intre 3 şi 12 ani;
- categoriile de copii sau elevi cu cerinţe educative speciale (tipuri de handicap si/sau dificultaţi de ÎNVĂŢARE) care intra în competent comisiilor
  de expertiza complexa sunt:
  - copii/elevi cu deficienfe mintale ;
  - copii/elevi cu deficient senzoriale (vizuale şi auditive);
  - copii/elevi cu deficient fizice ;
  - copii/elevi cu deficient sau tulburari de limbaj;
  - copii/elevi cu dificultati sau tulburari de ÎNVĂŢARE ;
  - copii/elevi cu deficienfe sau tulburari socio-afective şi de comportament (inclusiv copii cu autism);
  - copii/elevi cu deficient asociate ;
  - copii şi tineri cu handicap, nedeplasabili, în varsta de pana la 30 de ani, care nu se pot integra în structurile învăţământului obişnuit.
- identificarea, evidenj;a şi decizia de inscriere a copiilor/elevilor în invatamantul special (pe toata perioada scolaritatii, de regula pana la varsta de 18 ani) constituie, în principal, sarcina comisiei de expertiza complexa;
- comisiile de expertiza complexa au urmatoarele atributii:
  - ţin evidenţa copiilor cu cerinţe educative speciale de pe raza judefului/ judejelor, municipiului sau a unei zone dintr-o localitate, în cazul unei comisii interscolare;

- realizeaza expertiza complexa a copiilor care prezinta cerinţe educative speciale datorate unor deficient şi a persoanelor cu handicap nedeplasabile, şcolarizate la domiciliu, în vederea orientarii şi/sau reorientarii lor şcolare şi profesionale ;
- recomanda curriculumul corespunzator potenţialului de ÎNVĂŢARE al unui
  copil cu cerinţe educative speciale, dintre cele aprobate de minister pentru elevii din ÎNVĂŢĂMÂNTul obişnuit;
- recomanda planul individual de studiu pentru şcolarizarea la domiciliu a unei persoane cu handicap, nedeplasabile, în varsta de pana la 30 de ani;
- realizeaza expertiza complexa a copiilor care prezinta cerinţe educative speciale datorate unor tulburari/dificultăţi de invaţare şi/sau condiţii riefavorabile de dezvoltare în mediul lor zilnic de viaţa şi recomanda modalităţi de sprijin şi servicii speciale necesare şi disponibile intr-o comunitate;
- fundamenteaza şi emite recomandarea de orientare şcolara a copiilor cu cerinţe educative speciale;
- asigura reevaluarea periodica a situateă şcolare a copiilor cu cerinţe educative speciale şi ernite, dupa caz, recomandarea de reorientare şcolara (aceasta acjiune este obligatorie semestrial pentru copiii cu cerinţe educative speciale în varsta de 4-8 ani şi, anual, pentru copiii/ elevii în varsta de 8-12 ani);
- fundamenteaza şi emite recomandarea de orientare şi/sau reorientare profesionala a absolvjnţilor invalamantului special (obligatoriu), precum şi, dupa caz, a unor elevi cu deficienţe/handicap care urmeaza ciclul gimnazial din învăţământul obignuit;
- examineaza şi soluţioneaza alte situaţii de expertiza şcolara a unor copii/elevi cu cerinţe educative speciale de pe raza unde comisia respectiva este arondata;
- recomanda servicii de reabilitare/recuperare (in funcţie de tipul deficienjei copilului) disponibile la nivelul comunitapi locale ori în imediata apropiere a domiciliului copilului;
- recomanda adaptarea unor conţinuturi de invaţare (in interiorul unor programe analitice), în vederea elaborarii unor programe de INTERVENŢIe
  educaţionala individualizata (pentru copiii/elevi cu cerinţe educative speciale din învăţământul obisnuit);
- recomanda modalităţi de adaptare a evaluarii progresului scolar pentru elevii cu cerinţe educative speciale ;
- inainteaza propuneri inspectoratului şcolar cu privire la planul de şcolarizare pentru invatamantui special, la necesitatea unor structuri, modalităţi sau servicii de educatic specialţ;

- colaboreaza cu comisiile de diagnostic şi triere a minorilor, cu alte organisme judejene care au competente în educaţia ş i ocrotirea copiilor;
- coordoneaza activitatea comisiilor de expertiza din unitatile de invatamant special, precum şi, dupa caz, a comisiilor de expertiza inters, colare;
- im'tiaza şi organizeaza activităţi de informare şi de consiliere a cadrelor didactice din unitatile şcolare ale judetului, precum şi a părinţilor interesati, cu privire la identificarea, cunoagterea şi modalitafile de intervenţie asupra condiţiilor educative speciale la copii şi elevi.

Problematica diagnosticului psihopedagogic diferenţial reprezinta, în opinia :ajoritaţii specialiştilor, axul în jurul caruia se deruleaza activitatea de investiaţie şi cunoaştere complexa şi aprofundata a fiecarui copil în parte. Este ştiut ptul ca din categoria copiilor cu cerinţe educative speciale fac parte nu numai )pii cu deficienţe, dar şi copii care, chiar daca nu au dizabilităţi organice sau iziologice, prezinta manifestari repetate de inadaptare la cerinţele şi exigence TOgramei şcolare (de exemplu copiii hiperchinetici, copiii traumatizaţi de mediul amilial dezorganizat, copii cu carenţe afectiv-comportamentale etc.)- Pornind şi e la aceasta realitate, pentru a realiza o intervenfie educativa, recuperaterie şi ntegrativa eficienta este necesara o cunoaştere sistematica şi diferenţiata a larticularitafilor de dezvoltare a capacitaplor de invatare ale fiecarui copil supus xpertizarii complexe în cadrul comisiilor respective (judetene sau şcolare). .ezultatul acestor investigaţii va constitui elementul central în jurul caruia se va Icatui strategia de integrare şcolara a copilului, pornindu-se de la principiul ducatiei diferentiate şi individualizate care caracterizeaza şcoala incluziva.

Capitolul 2

# Educatia integrata - izvoare teoretice

In anul 1988, UNESCO a elaborat şi lansat o noua teza care, ulterior, a stat la baza directivelor de acjiune ale Conferintei de la Salamanca din anul 1994: ,,Educaţia integrata şi reabilitarea pe baza resurselor comunitare reprezinta abordari complementare care se sprijina reciproc în favoarea acordarii de servicii pentru persoanele cu cerinţe speciale" (UNESCO, 1988). Prin aceasta teza se arata c3 reabilitarea în comunitate a persoanelor cu deficienţe este parte componenta a dezvoltarii unei comunitaţi şi vizeaza implicarea prin eforturi combinate a persoanelor deficiente, a familiilor lor şi a membrilor comunitaţii din care fac parte, impreuna cu serviciile de sanatate, educaţie, profesionale şi sociale, pornind de la unele principii moderne impuse de noile orientari în domeniul asistenţei persoanelor cu cerinţe speciale şi cuprinse în Rezoluţia ONU nr. 48/96 din 1993 :

**./ Principiyl normalizarii** - se refera la necesitatea asigurarii condiţiilor unei vietiţftojniale., pentru persoanele cu cerinţe speciale, în aşa fel incat acestea să traiasca conform standardelor dupa care traiesc inajoritatea membrilor comunitatii. B. Nirje definea normalizarea ca fiind ,,procesul prin care se asigura accesul la tiparele existenţiale şi la condipi de viaja cotidiana pe cat mai apropiat posibil de caracteristicile vietii obişnuite pentru toate categoriile de persoane". Conceptia normalizarii a aparut sub influenţa cercetarilor efectuate de specialiştii din ţările scandinave la inceputul anilor '70 şi reprezinta orientarea catre o masiva şi intensa manipulare a condiţiilor de mediu în scopul realizarii obiectivelor educaţionale. Normalizarea se bazeaza pe formula şcolii active - *learning by doing* (a invaţa facand tu insup) şi considera dobandirea competenţei sociale ca fiind cel mai important scop al demersului educativ cu copiii cu cerinţe speciale (Clarcke şi Clarcke, 1974).

J> Principiul drepturiloregale - acest principiu reglementeaza accesul efectiv I al persoanelor cu cerinţe speciale la educaţie şi alte servicii comunitare, precum I si eliminarea unor obstacole sociale care impiedica satisfacerea în condiţii del egalitate a unor necesităţi individuale pentru persoanele cu handicap.

j

[7] Principiul dezinstitnfionaliţaHi - se refera la reformarea instituţiilor del asistenţa şi ocrotire pentru persoanele cu cerinţe speciale în direcjia cresterii I gradului de independents şi autonomie personals a asistăţilor pentru o inserpel optima în cadrul vieţii comunitare de care acestia aparjin.

I

*i-f* Principiul dezvoltarii - se refera la faptul ca toate persoanele cu cerinţej speciale sunt capabile de creştere, ÎNVĂŢARE şi dezvoltare, indiferent de severitateal
handicapului, în concordats cu potenţialul de care dispun.

I

*ţ*-> Principjyj_egalitatii satiselor în domeniul educaţiei - acest principiu pre-1 supune ca şcolarizarea copiilor cu cerinţe educative speciale să se faca, pe cată posibil, în cadrul sistemului general de ÎNVĂŢĂMÂNT, prin eliminarea oricarorj
practici discriminatorii.

I

[49] • Principiul asigurarii serviciilor de sprijin - acest principiu are în vederej atat copiii cu cerinţe educative speciale, cat şi persoanele care lucreaza cuj aceştia, inclusiv serviciile de consultanţa/consiliere ale acestora şi presupunej existenţa mai multor categorii de resurse :

I

- *resurse umgne* - persoane cu cerinţe educative speciale, parintii/membriij familiilor acestora, specialişti din comunitate: cadre didactice, psiho-J pedagogi, logopezi, psihologi, psihoterapeuţi, consilieri, profesori del sprijin *(teacher assistant/support teacher),* profesori itinerantă, kineto-J terapeuti, ergoterapeufi, medici, asistenti sociali etc. ;

  I
- *resurse institufionale* - şcoli, comisii de expertiza, centre de zi, centre del asistenta şi ocrotire, centre de orientare, instruire, consiliere, cercetarel formare profesionala etc.;

  I
- *resurse materiale* ;
  I
- *resurse financiare*;
  I
- *servicii guvernamentale* (sanatate, invatamant, asistenta sociala). I

*y* Principiul intervenţiei timpurii - acest principiu indica eficienta intervenţiei de reabilitare/reeducare şi de integrare la varste mici, deoarece diferentele dintra copiii obişnuiţi şi cei cu deficiente sunt mai greu observabile, iar sansele dq integrare ulterioara în viata scolara sunt mult mai mari pentru copiii care aul acces la invatamantul prescolar alaturi de copiii obişnuiţi.

*tf* Principiul cooperilriiţsjţiaiicneriatului - acest principal are în vedera experienţa practica unde s-a observat ca integrarea şi nornalizarea se pot realiza

:aca exista o colaborare permanenta intre partenerii implicati : elevi, profesori, "arinti, organizaţii neguvernamentale, consilieri etc. în domeniul educaţiei integrate, cooperarea, atat intre copii în procesul de invatare, cat şi intre cadrele ;:dactice şi alţi specialişti, constituie un element determinant pentru realizarea ţccesului integrarii.

Ideea educafiei integrate a aparut ca o reactie fireasca a societatii la obligatia .ţesteia de a asigura cadrul necesar şi condiţiile impuse de specificul educaţiei rersoanelor cu cerinţe educative speciale. Conform principiilor promovate in .aterie de educaţie de catre organismele Internationale, precum şi a prevederilor .cluse în *Declarafia drepturilor persoanelor cu diferite tipuri de handicap,* se .enponeaza ca persoanele cu handicap/deficienţe au aceleaşi drepturi fundamenle ca şi ceilalti cetăţeni de aceeagi varsta, fara discriminare pe motive de sex, :nba vorbita, religie, opinii politice, origine nationals sau sociala, stare finan. ara sau orice alta caracteristica a persoanei în cauza sau a familiei sale. De aseenea, aceste persoane au dreptul la tratament medical, psihologic şi functional, recuperare medicală şi sociala, la şcolarizare, pregătire şi educare/reeducare --ofesionala, la servicii de consiliere, la asistenţă pentru incadrare în munca ţ•ţecum şi la alte servicii care să le permita dezvoltarea şi manifestarea aptitu: .nilor şi capacitatilor de care aceştia dispun şi să le faciliteze procesul de inter-are/reintegrare sociala.

La Conferinţa mondiala pe tema educaţiei speciale, desfaşurata sub egida NESCO, la Salamanca, Spania, intre 7 şi 10 iunie 1994, delegaţii a 88 de . jverne şi 25 de organizatii Internationale au adoptat o declaraţie comuna care urmatoarele puncte :

„fiecare copil are dreptul fundamental la educaţie şi fiecarui copil trebuie să i se ofere şansa de a ajunge şi de a se putea mentine la un nivel acceptabil de invatare;

fiecare copil poseda caracteristici, interese, aptitudini şi necesitati de invatare proprii;

proiectarea sistemelor EDUCAŢIONALE şi implementarea programelor educa-tionale trebuie să tina seama de marea diversitate a caracteristicilor şi trebuintelor copiilor inclugi în procesul educational;

persoanele cu cerinţe speciale trebuie să aiba acces în şcolile obignuite (şcolile de masa), iar aceste şcoli trebuie sa-şi adapteze procesul didactic conform unei *pedagogii centrate asupra copilului,* capabila de a veni în intampinarea nevoilor de cunoagtere ale fiecarui copil în parte ; şcolile obişnuite, care au adoptat aceasta orientare, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, construind o societate bazata pe spiritul de toleranta şi acceptare şi oferind şanse egale la educaţie

**pentru toţi ; mai mult, ele asigurS o educaţie utilS peomi** copiilor, imbun5tşţind eficienta şi gradul de utilitate socială al incregului sistem educational" (Declarafia Conferinţei de la Salamanca..

Avand în vedere aceste aspecte putem afirma ca procesul educapei rnira :r>rr-o noua erS - trecerea de la atitudinea şi abordarea segregationista a acniiui in', aurii la atitudinea integratoare, profund umanista.

Perioada anilor '90 aduce nuance noi în atitudinea sociala faţă de perscanele cu cerinţe speciale (mai ales cele cu diferite tipuri de deficient în sensul orientarii politicii şi practicii asistentei şi educapei în direcjia integrar.: sau a includerii copiilor şi persoanelor cu handicap în medii educational ?: de viaja cat mai apropiate de cele obişnuite, normale, ale unei comunitati Asrei. s:r_;c-turile educative de tip integrativ au devenit o prezenţa familiara în n-drjerciSc :lri cum ar fi : Danemarca, Suedia, Norvegia, Italia, Spania, Portugalia. -.jnce ex:sta o tradiţie a integrarii, promovata prin intermediul unei legislapi napccilc i:ent elaborate şi lipsite de echivoc.

şi în condiţiile ţarii noastre, prin Legea învăţământului din 1995 se ::r.sf:n-ţeşte legalitatea şi oportunitatea diversificarii structurilor şi modalităţiior de integrare şcolara a copiilor cu cerinţe educative speciale (art. 41, alineaml 2), introducand, alaturi de unităţiie scolare speciale, doua modalitati noi de şcolarizare a acestor copii - grupele/clasele speciale din unitati gcolare obişnuite şi integrarea directa, individuala în unitati obignuite de invatamant. De asemenea, *Regulamentul de organizare ţi funcfionare a mvafdmdntului special din Romania* oferS premise favorabile pentru atingerea obiectivelor integrarii. Acest document prezinta o descriere larga a conceptelor şi principiilor educaţiei speciale (o notiune diferita şi mai cuprinzatoare decat cea a invatamantului special i care pot fi asigurate copiilor şi în alte instituţii de invatamant decat cele cupnnse în rejeaua invatamantului special, cu precadere în şcolile de masa. La sfarsitul anului 1995 a fost aprobat, prin Hotararea Guvernului Romaniei, *Planul national de acl'iune în favoarea copilului* care conţine şi o serie de prevederi centrate pe integrarea copiilor cu cerinţe speciale în comunitate. Acest act normativ recomanda printre altele :

- „accesuă copiilor cu deficiente sau cerinţe educative speciale, în funqie de potenţialul acestora, la structurile şi programele invatamantului de masa precum şi educaţia scolarş în comunitate a acestor copii ;
- dezinstitutionalizarea ;
- restructurarea instituţiilor rezidentiale şi a celorlalte institutii specializate existente la nivel national ;
- egalitatea sanselor - prevenirea excluderii şi marginalizarii" (Hotararea de Guvern nr. 972/1995).

Un alt pas important în direcjia reformarii educaţiei speciale constS în decizia legiuitorului (art. 43 din Legea invatamantului) de a transfera sarcina expertizarii tipului şi gradului de handicap/deficienia la comisiile de expertiza de pe langa inspectoratele şcolare (Comisia de expertiza complexa - judeţeana, inters, colara şi interjudeteana). Prin aceste masuri se urmareşte imbunatatirea orientarii şcolare pe baza unei evaluari psihopedagogice globale şi individualizate, posibilitatea realizarii flexibilitaţii curriculare, adaptarea modalitatilor de evaluare şi inregistrare a progresului şcolar care, în ultima instanţa, vor fi de competenta comisiilor de expertiza ale inspectoratelor şcolare.

Pentru a clarifica unele aspecte esenţiale cu privire la educaţia integrata putem efectua urmatoarea sinteza :

| **Ce este integrarea ?** | **Ce nu este integrarea ?** |
|---|---|
| • a educa copiii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite, alaturi de copii normali;<br>• a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţionala, consiliere şcolara, asistenţă medicală şi sociala etc.) in şcoala respectiva;<br>• a acorda sprijin personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrate ;<br>• a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (biblioteca, terenuri de sport etc.);<br>• a incuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea intre toţi copiii din clasa/ şcoala;<br>• a educa şi ajuta toţi copiii pentru inţelegerea şi acceptarea diferenjelor dintre ei;<br>• a jine cont de problemele şi opiniile parinţilor, incurajandu-i să se implice in viaja şcolii;<br>• a asigura programe de sprijin individua lizate pentru copiii cu cerinţe speciale ;<br>• a accepta schimbari radicale în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv-educative din şcoala; | • a cuprinde copiii cu cerinţe educative speciale în programul şcolilor obişnuite fara pregătirea şi suportul necesar;<br>• a izola copiii cu cerinţe speciale in şcolile obijnuite sau a plasa clasele speciale în extremitatea cladirii şcolii sau în spaţii separate de cladirea prin cipals a şcolii;<br>• a grupa copiii cu cerinţe speciale foarte diferite în acelaşi program;<br>• a ignora cerinţele strict individuale ale copilului;<br>• a expune copilul unor riscuri nejustificate;<br>• a solicita sarcini nerealizabile în aplicarea programului de integrare perso nalului didactic şi managerilor şcolii;<br>• a ignora problemele şi opiniile parinţilor;<br>• a plasa copiii cu cerinţe speciale in instituţii şcolare obişnuite alaturi de copii mai mici ca varsta ;<br>• a structura un orar separat pentru copiii cu cerinţe speciale aflaţ,i în şcoli obişnuite. |

Daca acceptam ideea ca toţi copiii (inclusiv cei cu cerinţe speciale) trebuie să beneficieze de şansa de a participa activ la viaţa sociala dupa absolvirea şcolii,

atunci trebuie să .e iccrdam efectiv aceastS şansS incS din şcoala : deci integrarea sociala este pregl:;:ă şi condrjionata de integrarea gcolara. Pe de aita parte, dificultatiie apar_:e în procesul integrSrii nu sunt generate atat de narura cermjelor speciale aie els'. :.,:•: ir/.egraţi, cat mai ales de modul nostru de a percepe acest proces, deci. La escr/J.. este o chestiune de atitudine.

Evoluţia. i'-i: p«e p.ţr. teoretic, cat şi practic a problematicii integran: în ;ara noastra a cond'-s .'- ne:e>:tatea aparijiei unor *centre de resurse pentru educafia integratd.* ia iii-ec--: prm constituirea ca entitaţi noi în marile centre uraversitare unde se fcrrrţţLl -..:;:::; specialişti şi cadre didactice pentru invaiamantul preuniversiLai. _rrr_irjC ;a ulterior astfel de centre să apara şi în alte judete prin evoluţia sau LTirţrcrr-irei unor centre-pilot incluse în anumite proiecte, programe interesate de r::ş:'ţ--ei :onceptelor şi principiilor educaţiei integrate, astfel incat, la niţei-. :1r>lr_: judej. să existe în prima etapa cel puţin un astfel de centru de resurse Ar;uşentele care susjin infiinţarea centrelor de resurse pentru educatia integriil ir p_:ea fi sintetizate astfel:

- necesiu:=i ie i i'.ea un centru de documentare-informare cu rol metodologic în e-i-Mrared strategiilor de organizare a activitaţilor didactice in condipile Lţ[1]- i'-Iminrului integral;
- clarificarei respvruiabilitatilor, raporturilor şi modalităţilor de utilizare a resurseicr '_mr.-e. rr.ateriale şi logistice în educaţia integrata;
- neces:ii:ei • •-: r.f;;ar.i şi diseminarii experienţelor educaţionale integrative existen:e .
- monitonzarea r::'-.eniaticii extrem de complexe a educaţiei integrate prin: constiruirea _.-.:: ;r_puri de coordonare, realizarea parteneriatului cu toţi agentu ;".r...a:. ir. procesul integrSrii, identificarea de noi strategii şi modele de _".:er-er.::e. elaborareasiadaptareacurriculara, realizarea metodologiilor. :;"u;;ă:r şi instrumentelor de evaluate, monitorizarea tuturor conditii-or s: :'a::.jr:;or care concura la o integrare funcjionala în societate a copnlor derr- :T;zan.

Aceste centre de res.rse pot fi institutii orientate spre integrarea copiilor cu diferite tipun de def::;er.:a >u n centru de resurse polivalent) sau pe integrarea copiilor cu un an_ş.;: ::p de deficients (un centru de resurse specializat), în ambele cazun cornpeienţ principals fiind centrata pe elaborarea concepţiei şi strategiilor de aciiLn-e practica (folosind metoda cercetare în acjiune) şi pe valorificarea resurselor implicate direct sau indirect în procesul integrSrii.

Pentru o injeiegere ca: mai exacts a rolului şi finalitaţilor educaţiei integrate în contextul transfonrJ-riior care au loc în majoritatea sistemelor de invajSmant, procesul de integrare în comunitate a persoanelor cu cerinţe speciale trebuie analizat din cel pupn trei perspective:

## Perspectiva psihologica

Analiza perspectiveă psihologice-Jiecesita, pe de-o parte, o abordare din punctul de vedere al psihologiei individului şi, pe de alta parte, o abordare din punctul de vedere al psihologiei colective (de grup). /

Daca privim problema din perspectiva psihologiei inurvidului, atunci trebuie să evidenţiem cunoasterea frasarnrilor dnminante ale personalităţii copilului, ţ reacjiile şi comportamentele sale în diferite situaţiiт_cons.tientizarea de cStre copil a prop_riilor /fJevoy identificarea cailor de «alisface£e) a acestor nevoi. De asemenea, se va avea în vedere setul ţj£Tntereseşjii (cispiraţiTkle copilului, care ii motiveaza orientarea selectivg şi durabila spre anumite activitaţi, setul de atitudini care se manifests în contextul relafiilor sociale şi nivelul expectanjelor copilului, care pot modifica reacjiile şi comportamentele sale. ţ

Daca privim problema din perspectiva psihologiei de grup, trebuie să urmarim stadiul intercunoagterii şi jirj£gcierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influenţeaza dinamica grupului, stadiul congtiintei de sine_aţgrupului ca rezultat al maturizarii relaţiilor şi interiorizarii setului de reguli şi norme existente în viafa şi activitatea grupului. în viaja grupurilor sociale şi şcolare exista şi momente detirsruncţionalitateşlcare pot fi prevenite sau inlaturate prin intervenţii focalizate pe" schimbarea unor atitudini sau opinii necorespunzatoare, sensibilizarea membrilor grupului fafa de anumite probleme, satisfacerea unor cerinţe ale grupului sau exprimarea unor pSreri cu privire la reorganizarea grupului.

Din perspectiva psihosociologica, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a ÎNVĂŢĂMÂNTului integral în sistemul de învăţământ actual trebuie să pornesca atat de la o analiza la nivel macrosocial, cat şi de la o analiza la nivel microsocial a acestei problematici. Daca nu exista semnale favorabile la aceste niveluri de analiza, eficienţa integrarii risca să ramana în permanenţa sub semnul intrebarii.

Analiza macrosociala include :

pentru integrare, evidenţiate prin cadrul legislativ, sprijinul economic şi logistic, factorii de decizie etc. ; ţtitudinea şi percepţiaţ)2ioieirţbJice_iu privire la problematica educaţiei în şcolile de masa a copiilor cu diferite tipuri de deficient - unii oameni accepta acest proces la nivel de principii, dar în situaţia cand propriii copii trebuie să faca parte dintr-o clasa în care sunt integraţi copiii cu probleme psiho-comportamentale sau psihofiziologice poate să apara o atitudine de reţinere sau de respingere ;

*-;care sunt avantajele, în plan socio-economic, rezultate în urma aplicarii educaţiei integrate în sistemul actual de învăţământ din tara noastra ?

re în vedere :

_ A-ţlisponibilitatea şi interesu-1 /cadjrelor_ didactice/de a sustine învăţământul integral prin activitatile desfaşurate cu colectivul claselor pe care le au in primire - educatia integrata nu trebuie să se desfaşoare prin dispozijii sau forme impuse ; *ş»acceptul yparintilori sau apartjnatorilor care au copii în clasele unde se practica integrarea - se evita astfel posibile stari de tensiune sau conflict ce se pot ivi pe parcurs ; *ştactuala structura numerica a claselor din invatamantul de masa permite integrarea? Poate educatorul să faca faţă unei abordari diferenţiate a categoriilor de copii din clasa ?

## Perspectiva pedagogica

Aceasta perspectiva este fundamentata în 'mare parte pe demersul global sau ţjicepţiaţiolistica/in abordarea problematicii educapei, care a devenit o perspectiva atat pentru cercetatori, cat şi pentru educatori. Potrivit conceppei holistice, frontierele dintre tipurile de educaţii cunoscute nu sunt rigide, intre ele existand intrepatrundere şi interdependent;*. Educatia formala va avea de caştigat daca va reuşi să integreze creator influenţele datorate modalitatilor de educaţie nonformale şi informale (T. Cozma, 1994).

Daca admitem ca şcolii ii revine sarcina de a prelua şi prelucra macar o parte a mesajelor educaţiei informale, atunci insaşi integrarea institutiilor educaponale în sistemul institutiilor sociale dobandeşte o semnificatie mai inalta şi sarcini mai mari decat cele care li se atribuie în prezent. Trebuie să admitem ca statele nu sunt dispuse să fmanjeze actiuni desfaşurate pe planuri paralele, necorelate suficient şi cu rezultate discutabile.

Daca existenţa acestor diferite tipuri de educaţie este analizata şi discutata în literatura pedagogica, ceea ce reprezinta o problema relativ noua este determinarea corelatiilor dintre aceste trei tipuri de ÎNVĂŢARE. Spre aceasta problema işi indreapta atenţia în ultimul timp o seama de cercetatori. Unii, putini la numar, considera ca în competitia dintre educaţia gcolara şi cea informala, ultima va avea caştig de cauza, în timp ce altii considera ca *şcoala trebuie să se deschida spre confinuturile susceptibile de a fi asimilate de elevi în afara şcolii, să* le valorifice şi în acelaşi timp să furnizeze elevilor criterii pentru selectionarea şi interpretarea informatiilor (T. Cozma, 1994).

In acest context trebuie să se aiba în vedere analiza factorilor implicaţi în desfaşurarea optima a proceselor didactice şi anume : •-icunoasterea detaliata a_ambia.nteiş£ftlare:;

«-ş)cunoasterea relaţiilor existente în scoalS intre protagoniştii actului didactic; • ,,cunoaşterea diferenjejpr individuate şi a cerinţelor speciale în educaţie ale elevilor; «ş3cunoaşterea resurselor şcolii şi a institutiilor culturale din comunitate.

Un loc aparte în modernizarea relabel pedagogice trebuie acordat relaţiei ţrofesorţejfiyj Aceasta nu mai poate fi privita ca o modalitate de supunere şi ascultare din partea elevului, profesorul nu mai reprezinta doar o sursS de informatii şi un debitor de restricţi şi interdicţii, el (re)devine un organizator, indrum5tor, animator al activitaţii elevilor, dupa cum aceştia inceteazS a fi doar receptori ai informaţiei şi ,,executanţi ai ordinelor", ei devin la randul lor participanţi actiyi şi coparticipanţi la propriul proces de formare. Prin urmare, modernizarea relabel pedagogice presupune largirea statusurilor celor doi poli, profesorul şi elevul, cu o serie de atribute care să faciliteze o cooperare reala intre ei. La cele de mai sus putem adauga unele aspecte legate de cpntinutul cpmunicarii ţi de efectele sale asupra climatului afectiv din şcoala, cu puternice valence motivaţionale. Nu în ultimul rand, o atenţie deosebita trebuie acordatS şi perfectionarii profesipnale a cadrelor didactice, experienţa ş.i pregătirea lor işi vor pune amprenta asupra evoluţiei şi calităţii relaţiilor cu elevii.

## Perspectiva sociala

Analiza acestei perspective necesita urmarirea modalMtilor prin care elevii cu cerinţe specialeţoot fi inclusi şi adoptaţi de comunitate; ei trebuie să accepte şi să respecte setul de norme şi valori promovat de comunitatea în care se integreaza, s& fie utili comunitSţii, iar aceasta, la randul ei, trebuie sa-i apere şi sa-i valorizeze, asigurandu-le astfel un anumit grad de confort social, absolut necesar integrSrii. Pentru aceasta este nevoie de existenţa unor servicii de asistenţă sociala care să urmSreasca :

- identificarea copiilor cu cerinţe speciale ;
- evaluarea neyoilor sociale ale acestora;
- •-uelaborarea unor strategii de INTERVENŢIe pentru ameliorarea/rezolvarea pro-blemelor copiilor;
- ,,realizarea unor canale de comunicare şi a unor punţi de colaborare cu membrii şi institunile publice ale comunitaţii;

i ,cpnsultanjS tuturor celor care pot sprijini procesul integrSrii sociale a copiilor.

Personalul serviciilor sociale va face o evaluare a situateă copiilor în cauza utilizand:

- adunarea de materiale privind istoricul dezvoltarii sociale şi familiale a copiilor;
- \discuţii cu parintii, membrii familiei sau persoanele apropiate copilului;
- 'discuţiicu copiii;
- robservarea Copiilor în afara gcolii;
- >observarea copiilor în cadrul activităţilor clasei;
- discuţii cu profesorii, conducerea şcolii şi personalul auxiliar din şcoala ;
- anajtigajpezultatelor şcolare ale elevilor.

Pe baza datelor culese, se propun o serie de/sjTategii/le INTERVENŢIe astfel incat copiii să beneficieze de un maximum de şanse în vederea adaptarii şi familiarizarii cu cerinţele vieţii sociale din comunitate sau în vederea ameliorarii situaţiei familiale acolo unde condifiile permit acest lucru (Tomlinson, 1992).

In alta ordine de idei, integrarea semnifica faptul ca relaţiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaştere a integritapi lor, a valorilor şi drepturilor comune pe care le poseda. Cand lipseşte recunoaşterea acestor valori, se instaureaza alienarea şi segregarea intre grupurile sociale. B. Nirje afirma ca „integrarea inseamna să ti se permita a fi capabil să fii tu insuţi printre ceilalp" *(apud* D.V. Popovici, 1999). Altfel spus, integrarea se refera la relaţia stabilita intre individ şi societate şi se poate analiza avand în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex. Astfel, putem vorbi despre :

- *integrarea fizica* - permite persoanelor cu cerinţe speciale satisfacerea nevoilor de baza ale existenjei lor, adica asigurarea unui spaţiu de locuit in zone rezidenţiale, organizarea claselor şi grupelor în şcoli obişnuite, profesionalizarea în domenii diverse, locuri de munca (in sistem protejat) etc. ;
- *integrarea funcjionala* - are în vedere posibilitatea accesului persoanelor cu cerinţe speciale la utilizarea tuturor facilitator şi serviciilor oferite de mediul social/comunitate pentru asigurarea unui minimum de confort (de exemplu: folosirea mijloacelor de transport în comun, facilităţi privind accesul stradal sau în diferite instituţii publice etc.);
- *integrarea sociala* - se refera la ansamblul relaţiilor sociale stabilite intre persoanele cu cerinţe speciale şi ceilalţi membri ai comunitatii (vecini, colegi de serviciu, oameni de pe stradS, funcţionari publici etc.). Aceste relaţii sunt influenţate de atitudinile de respect s.i stima şi de ansamblul manierelor de interactiune dintre oamenii normali şi cei cu cerinţe speciale ;

- *integrarea personala* - este legata de dezvoltarea relaţiilor de interactiune cu persoane semnificative. în diferite perioade ale vieţii. Aici sunt incluse diverse categorii de relaţii, în funcţie de varsta subiectului - pentru un copil relaţiile cu pSrintii, rudele, prietenii; pentru un adult relaţiile cu sotul/soţia, prietenii, copiii, rudele etc. Un copil mutat din familia de apartenenţa este traumatizat prin segregare şi pierde elementele esenţiale ale integrarii personale, la fel cum un adult care nu se poate muta din casa parinplor şi nu poate duce o existenjS independents, conform varstei, pierde, la randul lui, aspectele esenfiale legate de integrarea personala. Altfel spus, integrareaeficignta impune anumite condifoi. şi anume, pentru un copil existenţa unoiţrelatmcat mai apropiate cu familia, iar pentru un adult, asigurarea unei (gxistenje aemne) cu relaţii diverse în cadrul grupurilor sociale din comunitatet
- *integrarea în societate* - se refera la asigurarea de drepturi egale şi respectarea autodeterminarii persoanei cu cerinţe speciale;
- *integrarea organizaţionala* - se refera la structurile organizational care sprijina integrarea. Este necesar ca serviciile publice să fie organizate in aşa fel incat să raspunda nevoilor tuturor indivizilor din societate.

In concluzie, transpunerea în practica a integrarii necesita desfaşurarea unui sistem inchegat de acţiuni, din domenii diverse: psihologie, pedagogie, sociologie, asistenţa sociala, asistenţa medicală, organizatoric, juridic, politic etc. Acţiunile respective trebuie desfasurate, mcepand de la nivelul individual, pana la cel social, urmarindu-se, în final, transformarea societăţii intr-un sistem capabil să asigure integrarea persoane lor cu cerinţe speciale în structurile din mteriorul sau.

Capitolul 3

# Elemente privind managementul procesului de introducere pe scar a larga a educaţiei integrate

Sistemul de invatamant al oricarei ţari este structural pe mai multe niveluri manageriale (ministerul de resort, instituţiile sau agenţiile teritoriale, unitaţi scolare etc.), fiecare dintre acestea prezentand elemente caracteristice în ceea ce priveste aria de acpune a procesului managerial, modalitatile de planificare, organizare şi coordonare a activităţilor, precum şi criteriile şi modalităţile de alocare a resurselor. în condiţiile învăţământului integral, fiecare nivel managerial este implicat intr-o propose mai mare sau mai mica; jnim'sterul creeaza cadrul legal şi logistic (de exemplu, modul de angajare a personalului didactic şi de specialitate în şcolile respective, anumite repere privind standardele curriculare şi politicile educaţionale promovate faja de categoriile de persoane defavorizate sau cu cerinţe speciale în educaţie etc.), jnstituţiile sau agenţiile teritoriale aplica şi monitorizeaza în teritoriu masurile de realizare a educaţiei integrate în şcoli. La nivelul unitatilor scolare, managementul integrarii capata valenje aplicative mult mai evidente deoarece acjiunea de integrare în sine se consuma exclusiv la nivelul şcolii şi al clasei în relaţia profesor-elev sau în relaţia elev-elev. şi în aceste condiţii esenţa managementului intr-o şcoala unde sunt integral elevi cu cerinţe educative speciale este relativ aceeaşi ca al oricarui management dintr-o şcoala obisnuita, o eficienţa crescuta în condiţiile unui consum minim de resurse (cu referire, în special, la resursele materiale şi financiare, resursa umana fiind apreciata mai ales pe criterii calitative şi nu cantitative - un numar optim de cadre didactice specializate în activitafi specifice invatamantului integral).

Analizand intr-o manierS sintetica atitudinea şi modalitatile de intervenţie psihopedagogicS şi sociala, expresia unor politici sociale aplicate de-a lungul ultimului secol în cazul persoanelor cu diferite tipuri de deficienta, se pot face urmatoarele observaţii:

| Pana în anii '60-'70 | Anii '60-'70-'SO-'90 | Dupa anii '80-'90 |
|---|---|---|
| Diagnostic specific şi inclu-1 derea copilului intr-o c; > I gorie nosologica (copil cu deficienţ5 mintala, senzc-rialS, fizicS etc.). | Interes crescul icntru pro-cesul de dia>r.':,.r specifics, mai ales p- tr: ercanele cu diagnostic la granita cu normalul. | Apare conceptul de decate-gorizare *(decategonzatiori)* - adicS rENUNŢArea la inclu-derea persoanei deficiente intr-o categoric nosologica şi abordarea persoanei respective ca o persoana (indi-vidualitate) cu cerinţe spe-ciale. |
| Legislate segregationists - legi speciale pentru fiecare categoric de deficientă. | Legislaţia segregationists se mentine, insS aplicarea ei incearca să evite excesul de birocraţie şi să devina mai flexibila. | Renuntarea la o legislate specials (cu efecte segrega-tioniste) şi includerea pre-vederilor legislative destinate acestor persoane în legisla-Jia obişnuita, adresata tutu-ror persoanelor. _____ |
| Instituţionalizare totala - fiecare categorie de defi-cienţi, pe baza diagnosticu-lui specific, era introdusa în unitSji specializate unde se asigurau toate servi-ciile: medical, educational, de asistenţă socialS, profe-sionalizare etc.). | INTERVENŢIa privind recupe-rarea şi educarea copilului este individualizatS - copi-lul nu mai este un subiect anonim tratat prin prisma categoriei nosologice în care a fost introdus, ci beneficiaza de un program individualizat. Totuşi, insti-tuţionalizarea totala ramane ultima optiune în conditiile în care standardele servicii-lor cresc (spa(ii noi, echipa-mente mai performante, personal specializat mai numeros). | Dezinstitutionalizare - re-nunţarea la serviciile ofe-rite în sistem institutiona-lizat şi practicarea unor servicii diferentiate în uni-tSţi de recuperare, terapie şi educare unde personalul este specializat pe diferite tipuri de servicii. |
| Personalul de specialitate era strict pregatit şi specia-lizat pentru activităţi cu fie-care categorie de persoane cu deficiente sau pentru fie-care tip de servicii desti-nate accstora. | Pentru personalul de spe-cialitate creste gradul de mobilitate profesionala ca urmare a flexibilizarii siste-mului legislativ şi a siste-mului de ocrotire şi educare a copiilor cu deficiente ; de asemenea, se incurajeaza lucrul în echipa. | Apar sarcini şi roluri noi pentru personalul de spe-cialitate ; introducerea lu-crului în echipa la clasa, consilier pentru niembrii familiei la luarea unor de-cizii, oferirea de soluţii al-ternative la anumite situa-ţii/ probleme, expert în anumite servicii specializate (cromoterapie, euritmie, stimulare senzoriala, comu-nicare nonverbalS etc.). |

| Pana în anii '60-'70 | Anii '60-'70-'80-'90 | Dupa anii '80-'90 |
|---|---|---|
| Separare socials şi cultura-la faţa de instituţiile comu-nitare - persoanele cu defi-cienje erau izolate în cea mai mare parte de evenimentele socioculturale ale comunitatii (spectacolele, serbSrile şi alte evenimente de acest tip se desfaşurau separat, iar accesul în locurile publice era foarte rar şi cat se poate de discret). | Apar primele experience de integrare a copiilor cu deficienje uşoare/moderate în şcolile de masa, folosindu-se în special metode şi tehnici oarecum adaptate. | Se trece la extinderea practicilor de educaţie integrală pornindu-se de la principiul normalizarii şi principiul intervenţiei minimale (fiecare copil, în virtutea potentialului aptitudinal de care dispune, poate achizitiona un minimum de cunoştinje şi capacitaU, iar şcoala trebuie să valorifice cat mai bine potenualul respectiv). |

Avand în vedere aceste experience privind politicile EDUCAŢIONALE şi atitudinea autoritaţilor faja de persoanele cu cerinţe speciale, activitatea manageriala din domeniul Educaţieiă acestor persoane a cunoscut la randul ei moduri diferite de manifestare, în concordanta cu mediul socio-economic, gradul de receptivitate şi flexibilitatea factorilor de decizie faţă de problematica educarii, profesionalizarii şi integrarii în comunitate a acestor categorii de persoane. Aceste observaţii ne permit să sustlnem ideea ca managementul integrarii, as.a cum a fosl aplicat în tarile din vest, trebuie inteles ca un management participativ care presupune participarea fiecSrei persoane la elaborarea deciziei şi acceptarea opiniilor celor-lalti fara atitudini de intoleranta sau excese de autoritate din partea managerului.

Evolutia managementului institutiilor şcolare spre aplicarea practicilor educapei integrate impune transformari radicale în incelegerea schimbarilor care vor avea loc în şcoala. Experienţa a aratat ca, în conditiile schimbarii, unele cadre didactice sunt mai conştiente de importanta perfectionarii lor profesionale, explorand şi identificand noi strategii de ameliorare a procesului didactic. în mod asemanator, unele şcoli sunt mai receptive la necesitatea crearii unei atmosfere care să incurajeze dezvoltarea profesionala. Numeroase studii şi experience practice au scos în evidenţa unele aspecte referitoare la natura şi rolul.schimbarii procesului de management în şcoala. în acest sens, putem sublinia urmatoarele aspecte:

- *schimbarea inseamna de fapt invaţare* - insuşirea unor noi moduri de gandire şi comportament;
- *schimbarea reprezinta un proces, nu un eveniment* - parcurgerea unor operaCiuni succesive în vederea adoptarii unor modalitaCi diferite de organizare a activitaCilor în şcoala şi în clasa, pornind de la principiul normalizarii vieCii scolare pentru elevii cu cerinţe speciale;

- *schimbarea cere limp* - orice proces de schimbare la nivelul şcolii are loc in limp şi orice presiune creata de termene-limitci nerealiste produce stres, nelinişte, disconfort şi reactii negative la noile idei sau practici de lucru (este nevoie de timp pentru a putea exersa noi comportamente şi atitudini induse de procesul schimbarii, iar asimilarea şi individualizarea noilor metode de lucru de catre actorii implicaţi în activitat.ile şcolii solicita un interval semnificativ de timp) ;
- *schimbarea poatefi derutanta şi dureroasa prin efectele sale - în* incercarea lor de a corela noile idei şi modalitaţ de actiune cu propriile experience, interese şi prejudecaţi, actorii şcolii pot deforma, adapta sau resemnifica sensul real al ideilor şi teoriilor care susţin schimbarea. Astfel, obiectivul initial, chiar daca a fost prezentat intr-o forma logica şi rationala, poate sa ajunga să insemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane. Pe de alta parte, schimbarea inseamna şi asumarea unor riscuri care pot afecta statutul şi confortul persoanelor, provocand reacţii de rezistenţ şi stari conflictuale cu efecte neplacute de-a lungul unor perioade mai mici sau mai mari de timp (in functie de flexibilitatea şi gradul de adaptare a fiecarei persoane la noile condiţii de activitate).

Condiţiile pentru succesul schimbarii intr-un sistem sunt:

- *daritateq scgpului propus* - prin inţelegerea scopului urmarit se evita confuziile şi interpretarile subiective din partea celor implicaţi în procesul schimbarii;
- *obiective realiste* - stabilirea unor prioritap în concordanţa cu cerinţele şi resursele existente în sistem;
- *motivalia pentru schimbare* - apare în cele mai multe cazuri din dorinţa persoanelor de a-şi perfecţiona competenta profesională în scopul adaptarii la noile condiţii impuse de schimbare ;
- *resurse* - fiecare tip de resursa a sistemului are important să în asigurarea reuşitei schimbarii, accentul fiind pus pe resursa umana;
- *evaluarea* - introducerea unor noi metode de lucru atrage dupa sine noi forme de monitorizare şi evaluare a procesului din sistem.

Aplicarea educaţiei integrate, ca masura de politica sociala şi educaţionala, presupune cu necesitate schimbari majore la nivel social caracterizate prin treceri rapide ale sistemelor şi subsistemelor sociale de la o stare de echilibru la alta, uneori cu efecte greu de anticipat. Procesul în sine este inevitabil, daca avem în vedere masurile intreprinse la nivel international de organismele implicate în apararea şi promovarea drepturilor persoanelor cu cerinţe speciale, afectand mai multe categorii de aetori sociali (cadre didactice, p&rinti, elevi, reprezentanti ai

instituţiilor comunitare etc.). Schimbarea sociala este în stransa legaturS cu ciclul individual al schimbarii, caracteristic fiecarui individ sau fiecarei organizaţii în parte şi care presupune mai multe etape/faze obligatorii (dupa C. Carnall):

- *negarea* - consta în neacceptarea ideii de schimbare concomitent cu valorizarea stlrii prezente şi a situaţiei care urmeaza a fi schimbata; negarea este cu atat mai puternica, cu cat schimbarea este mai brutala şi mai neaşteptata;
- ş *.32.4™™** ş* constS în reacjii de frustrare şi comportamente defensive concomitent cu perceperea schimbarii ca fiind un factor inevitabil şi caruia trebuie să i se fac3 faţă;
- *excludere_Q_* - consta în trairea unor stari de anxietate cauzate de prezentul greu de suportat; cu toate acestea, viitorul incepe să fie privit cu oarecare incredere concomitent cu acceptarea realităţii şi participarea deschisa, constructiva, la schimbare;
- *adaptarea* - consta intr-un proces dificil, neliniar, în care performance sunt, uneori, greu de evidential, fapt care conduce, adesea, la descurajare si revolta;
- *interiorizarea noilorţqhripJJcmQmt&ţdeţţirnbare* - noul sistem este, in fine, creat, noile procese ca şi noile relaţii intre oameni sunt acceptate, noul comportament intra în obisnuinta, ceea ce duce la recladirea performanceă si a stimei de sine pentru persoana care a parcurs un ciclu de schimbare.

Parcurgerea acestor etape este caracterizata de aparitia unor bariere în calea schimbarii pe care oamenii le activeaza din diverse motive şi care influenţeaza în mod semnificativ procesul de schimbare, Principalele categorii de bariere în calea schimbarii suntţ(dupa J. Adams şi C Carnall):

- **bariere jţerceEtiveJ**
  - *saturafia* - apare datorita suprasolicitarii unor canale perceptive si tendinţei de a nu folosi toate canalele perceptive utilizabile;
  - *stereotiţia* - apare ca urmare a iluziei perceperii a ceea ce ne asteptam sa percepem şi slabei capacitali de a percepe o situate din alt punct de vedere decat cel cu care ne-am obisnuit;
  - *ţinta falsa* - consta în dificultatea de a izola mesajul sau elementele esenţiale din masa semnalelor sau informaţiilor irelevante sau tending contrara de a determina prea strict aria problematica, ignorand o serie de elemente semnificative pentru perceperea corecta a unei situaţii.
- **bariere cognitive: /**
  - *ignprantCL.*- apare datorita absenţei unei informari corecte;
  - *inflexibilitateajtmtegiilor intelectuale* sau folosirea automata, repetata, a acelorasi strategii de aborSare a unei probleme sau decizii (stereotipul);

- *substitufia* - apare datorita inlocuirii nejustificate a unei noi probleme cu una deja cunoscuta şi aplicarea, în consecinta, a strategiilor obişnuite de rezolvare;
- *retenfia selectivd* - datorata selecjiei în exclusivitate a acelor idei sau argumente care corespund unei teorii cunoscute sau unei optici pre-concepute despre un fenomen sau despre rezolvarea unei situatii ori probleme aparute;
- *folosirea incorecta a limbajului* - cu consecinte directe asupra intelegerii \ unui mesaj sau a unei situatii noi.

• **bariere ale mediului social: '**
- *homeostazia* - adica tending sistemelor, inclusiv cele sociale, de a: mentine echilibrul existent;
- *blocarea ideilor noiprin ignorare, ridiculizare sau analiza lor excesivd* ;
- *neacceptarea criticii ţi susţinerea fanaticd a propriilor concepfii* (chiar J si de catre persoanele care genereaza noile idei şi care nu accepta şi alte j opinii constructive).

• **bariere /personal-emoţionale7**
- *_obi]mtinia* (preferinta pentru situatiile devenite deja familiare);
- *cqpriciul, dependenfa şi conformismul* fata de opiniile grupului, colegilor şi ale superiorilor;
- *autoritarismld* şi *dogmatismul* - evidente la persoanele autoritare care nu accepta schimbarile venite din exterior, decat daca sunt propuse sau; sustinute de superioră;
- *leama de rise* şi *incapadtatea de a tolera ambiguitatea* - multi dintre j noi ne simtim în siguranta daca avem de-a face cu certitudini; incertitu- j dinea poate duce la pierderea increderii în sine sau la cautarea siguranjei i afective în trecut („era mai bine inainte..."");
- *preocupare pentru judecarea şi nu pentru generarea ideilor* - e mult j mai uşor să criticam decat să gasim argumente favorabile noilor idei.

• **bariere culturale:**
- *tabuurile* - problemele care nu pot fi abordate şi discutate sunt ca şiţ inexistente (deci nici nu merita să fie rezolvate);
- *cenzura substituted a supraeului* - adica aplicarea normelor etico-ă -morale dobandite în copilarie de la adulfi autoritari impiedica, mai ales în societaţile cu tradilii paternaliste, ieşirea dintr-un anumit cadru i conceptual şi cultural, inducand respectul orbesc fata de traditie;
- *rafionalizarea excesivd* a unor tendinte reformiste ca modalitate de abordare în culturile europene de traditie greco-romana şi crestina (totul trebuieă facut cu rapune şi logica, eliminand cat mai mult senthnentele şi intuitia);

- *efecte ale totalitarismului* - evidente în situapile cand persoana disociaza conduita şi atitudinile, acponand intr-un anumit fel în context formal (oficial) şi în cu totul alt fel în context informal (privat) sau atunci cand simuleaza un comportament pentru a respecta norma sociala, chiar daca nu adera din convingere la acea norma.

Realizarea concrete a schimbarii presupune parcurgerea mai multor stadii:
> recunoaţterea nevoii de schimbare ;
> identificarea schimbarii necesare (inclusiv a efectelor schimbarii);
> aplicarea schimbarii;
> evaluarea schimbarii.

In scopul unei reuşite depline a integrarii copiilor cu cerinţe educative speciale intr-o şcoala de masa, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multe etape distincte prin care se urmareşte asigurarea condiţiilor optime pentru o noua forma de organizare a şcolii şi a curriculumului aplicat în şcoala respectiva. lata, în sinteza, cele mai importantqţţţHp ale acestui amplu demers reformator al sistemului actual de învăţământ din jara noastra:

***I, Sensibilizarea*** - este prima etapa şi urmareste pregătirea mediului şcolar (incepand de la conducerea şcolii, continuand cu colectivul de cadre didactice, elevii, personalul administrativ, părinţii elevilor). în aceasta etapa, prin diverse acţiuni de informare, se incearca identificarea şi valorificarea potenţialului uman existent în şcoala (in primul rand cadrele didactice) care să doreasca şi să aiba competenta neces_ara în munca cu clasele şi cu elevii inclusi intr-un program de integrare/Aceasta etapa are un caracter mai special deoarece este primul pas în incercarea de a modifica/ameliora o serie de reprezentari/sterea-tijxirL£agnitiv£ cu privire la educarea şi socializarea copiilor cu diferite tipuri de deficiente; de multe ori aceste reprezentari deformate sunt rezultatul unor dezinformari sau a unor informari unilateral cu privire la viaţa şi evolupa persoanelor cu cerinţe speciale.

[1] ***Trainingul*** - este pasul urmator în care persoanele din şcoala implicate în activitati didactice şi care manifests deschidere faţă de ideea integrarii sunt incluse intr-un program de training în care invaţa__principii, rnetpde şi_tehnici adecvate activităţilor instructiv-educative cu elevii deficienţi şi/sau dificili şi, în acelaşi timp, modalitaple prin care aceste metode şi tehnici pot fi adaptate în timpul orelor la clasa pentru fiecare categoric sau tipuri de elevi în parte, astfel incat fiecare dintre ei să primeasca cunostintele în forme accesibile capacităţilor ţi cerinţelor lor de ÎNVĂŢARE. Aceasta etapa include şi o serie de activitaţi cu caracter practic pentru a evidenţia în eondifii reale de activitate dificultadle

speciale care apar intr-un astfel de demers didactic,/dar şi pentru identificareaţ cailor prin care conţinutul invatamantului poate fi restructurat şi adaptat, cu scopul de a-1 face accesibil tuturor elevilor clasei. în acest mod cadrele didactice işi dau seama ca în condiţiile promovarii integrarii în invatamantul de masa nu mai au de-a face cu o clasa de elevi de tip „ traditional", ci noua structura a clasei i necesita o abordare diferita, în primul rand în ceea ce priveste relaţionarea cu Tiecare elev în parte, dar şi în privinţa menţinerii unei cooperari/comuniuni intre elevii clasei. Astfel, profesorul, dintr-o persoana care era privita ca o autoritate în transmiterea cunostintelor, devine în mod necesar o persoana cu rol de mediator în selecjia şi transmiterea cunostinţelor.

**' (/** ***Luarea deciziei*** - reprezinta o etapa decisivS care, prin implicatiile sale, va determina schimbari majore la nivelul vieţii sociale în ansamblu. Aceasta etapa are o puternica conotăţie manageriala şi implica reorganizarea structurilor functionale ale şcolii şi revizuirea atitudinii tuturor angaiatilorşcolii tata de actul educational în noile condifii impuse de procesul integrarii.

**:'3** ***Tranzifia*** - este etapa cea mai dificila în care transformarile manageriale din şcoala solicits din partea cadrelor didactice, în special, adoptarea noilor modali-_taţi de lucry în plan didactic şi renunţarea la unele stereotipuri care vin în contradictie cu noul mod de abordare a educaţiei în condiţiile integrarii. Cel mai dificil moment, pentru unii profesori, va fi atunci cand vor fi nevoiji sa-si reorganizeze seturile de status-rol în concordats cu noile pozijii oferite de relaţia profesor-elev privita din perspectiva integrarii. Tranzifia spre noul mod de lucru necesita schimbari şi în organizarea şcolii privindLstructura claselor, dotarile necesare în clasa şi în şcoala, alcatuirea unui ţurriculuih flexibil şi accesibil fiecarui elev în parte, stabilirea unor modalităţi noi de relaţionare şi colaborţre cu,pannţiicopiilor etc.

**ţ** ***Evaluarea procesului*** - este o etapa fundamentals care asigura reusita integrarii. Ea trebuie sS se facaCpSSdicţrin implicarea tuturor pSrţilor : profesori, elevi, pSrinti şi uneori o serie de experji (cadre didactice universitare, cercetStori în domeniu). Evaluarea ajutS în primul rand adaptarea permanenta la nevoile reale ale elevilor a tuturor proceselor care se desfSsoarS în şcoala pe linia integrSrii şi, în acelaşi timp, permite menţinerea unei transparence şi a unei flexibilitati absolut necesare în privinţa organizarii şi conducerii şcolii.

Pentru parcurgerea ultimelor trei etape este absolut necesara existenţa unui grad de autonomie scolara pe Jinia organizarii şi a elaborarii strategiilor curriculare în concordats cu realitSţile şcolii, respectand unele directii de ansamblu stabilite de institutiile superioare de decizie şi impuse de idealul educational şi de tipul de educaţie promovat de societate la un moment dat.

Capitolul 4

# O noua deschidere a şcolii moderne şcoala pentru diversitate

Privita din perspectiva integr3rii, şcoala reprezinta locul/spaţiul unde are loc un schimb intercultural al valorilor, intr-o maniera activa, caracterizata prin participate şi implicare, o realitate care impune organizarea şcolii dup3 *modelul diversitSfii.[şcqqig_pentru diversitate/sau/ţcoala pentru* to/ţ(şcoala deschisS şi categoriilor de elevi cu cerinţe educative speciale) pune un accent deosebit pe interrelajja continuj a tuturor factorilor implicati în educafia copilului, iar programul de lucru derulat în şcoala se materializeaza în acţiuni şi activit3ţi concrete, focalizate pe/analiza nevoilor reaje/ale copilului, pe jvalorificarea/ resurselor şcolii şi H resurselor existente în comunitate, pe /stabilirea\ unor obiectiyg care s3 imbine armonios ţrevuile ţi retiUrselji amintite anterior./ln acest mod şcoala se integreaza şi se implica activ în viaja comunitara, iar copiii, prin relaţionare cu realitatea obiectiva a comunitatii, sunt socializaţi şi integral la randul lor în comunitate. Legatura/medierea dintre paring, profesori şi profesorii de sprijin este facuta de specialistăă care studiaza fenomenul din punct de vedere teoretic (cadre didactice universitare, cercetatori, experţi, consilieri pe probleme de curriculum etc.).

şcoala pentru diversitate pune în centrul atenţiei sale pgrsnana nmana ca fiinţa originaia, unica şi irepetabila, accentuand ideea ca în fiecare societate exists persoane diferite, grupuri diferite, motivafii, raţiuni şi puncte de vedere diferite (M.L. Melero, 1998). Aceasta perspectiva genereaza la randul ei o serie de intrebari:

- Ce schimbari trebuie să se produca în organizarea şcolii ?
- Care sunt confinuturile educaţionale pe care şcoala trebuie s3 le puna la dispoziţia elevilor?

- Ce schimbSri trebuie să se product în stilul de predare şi în modul de cooperare intre profesori pentru a se asigura un invatamant de calitate ?
- Care este specificul procesului de evaluare în şcoala pentru diversitate şi cum trebuie inteles progresul copiilor ?
- Cine poate fi considerat ca persoana cu cerinţe educative speciale intr-o şcoala a diversitStii ?

şcoala pentru diversitate se centreaza, mai ales pe cunoaşterea modului de Cinvatare a strategiilor necesare rezolvarii problemelor de viata cotidiana, intr-o maniera cooperanta şi solidara, unde procesul de predare şi invatare este simultan, unde fiecare elev „invata cum se invata", unii de la altii, fara competitie şi ierarhii arbitrare, în spiritul respectului şi tolerantei fata de cei din jur./Toate acestea vor permite copiilor şi tinerilor să traiasca diferentele dintre persoane ca pe_ceva_natuial, mediind dezvoltarea atitudinilor de solidaritate şi de aparare a drepturilor umane în cadrul aceluiasj grup social (clasa, şcoala, comunitate etc.). Astfel, prin aceste strategii bazate pe cooperare/profesoruT/poate favoriza unele procese de interactiune sociala în clasele eterogene ale şcolii pentru diversitate, diferentele dintre elevi putand fi percepute de catre profesori, colegi şi paring ca şi nu neobişnuite. De asemenea, prin invatamantul interactiv în grupul eterogen de elevi, clasa se organizeaza intr-un mod în care, pe de-o parte, elevii se ajuta unii pe alţii, iar profesorii sunt intotdeauna principalul sprijin pentru to£i elevii şi, pe de alta parte, fiecare elev işi poate da seama mai us.or de ceea ce ştie şi de ceea ce nu ştie să faca şi. în acelagi timp, să ştie cum şi de unde poate obtine informapa necesara satisfacerii cerinţelor în planul formarii şi educarii lui pentru rezolvarea cu succes a problemelor din viaţa cotidiana.

Intr-o societate multiculturala ţeducaiia,Jrebuie sţ puna accent nu doar pe impartaşirea unor noi modele de socializare şi de perceptie a propriei persoane în relatie cu semenii din jur, ci sa_faciliteze asumarea unor noi stiluri/strategii cognitive necesare inţelegerii şi acceptarii unor diverse situaţii, contexte, moduri de viaţa şi puncte de vedere, pornind de la premisa ca intr-o societate exista persoane şi grupuri diferite, exista motivatii, experience de viaja, idei şi puncte de vedere diferite care nu trebuie să genereze atitudini partizane şi ierarhii arbitrare în raport cu un set de valori aparţinand unui tip de cultura sau să izoleze, să marginalizeze şi, eventual, să excludS o anumita categorie socials, etnica, religioasS sau de alta naturS. Altfel spus, intr-o şcoalS pentru diversitate, perspectiva interculturala presupune reducerea inegalitatilor dintre actorii participanti la procesul care se desfagoara în şcoala, reconsiderarea principiilor de egalitate şi libertate de actiune necesare dezvoltarii şi manifestarii elementelor specifice fieCĂrei culturi minoritare sau individuale. în acest mod se poate crea o cultura şcolara care sS permita respectarea diferentelor dintre elevi, reconsiderarea din

partea profesorilor a diferenjelor cognitive, sociale, etnice, culturale în scopul imbunatatirii practicii lor profesionale şi nu pentru a stabili inegalitaţi, diferenje şi categorizari bazate pe o serie de stereotipuri cognitive, prejudecaţi, orgolii sau anioitii subiective. Este dificil de acceptat acest nou mod de lucru în şcoala deoarece, pe de-o parte, „inseamna a accepta ca eu, ca profesor, sunt diferit şi fiecare dintre elevii mei sunt diferrji" (Melero, 1998) şi, pe de alta parte, „inseamna a accepta ca şcoala să se transforme intr-o comunitate de ÎNVĂŢARE permanenta unde şi profesorii să se considere elevi care să inveje să rezolve probleme/situatii de viaţ în compania celorlalti, iar prin aceasta schimbare atitudinala a profesorului să se influenfeze calitatea procesului de invaţare a propriilor elevi" (Melero, 1998). în opinia mai multor autori (L. Barton, M. Oliver, 1992 ; D. Biklen, 1992 ; G. Fulcher, 1989), promovarea educatjei integrate în şcolile obişnuite trebuie să aiba la baza urmatoarele principii-cadru :

- *%toţi elevii au dreptul să participe la toate activitatile incluse în programa ştolilor de masa ;
- *şi>in timpul programului scolar personalul didactic şi de specialitate se va implica direct în susjinerea pe toate caile a integrarii rnaximale a elevilor cu cerinţe educative speciale ;
- ţşcpala va trebui, printr-o serie de masuri radicale în domeniul curriculumului, să vina în intampinarea tuturor cerinţelor EDUCAŢIONALE ale elevilor, fara a leza demnitatea şi personalitatea acestora ;
- '"• în condiţiile educaţiei integrate, clasele/grupele de elevi vor include copii şi nivel de experienta socio-culturala.

Aplicarea acestor principii în practica şcolii pentru diver,sitate presupune, din partea personalului didactic şi de specialitate, o serie de/calitati)cum ar fi : *să aiba responsabilitatea recunpagterii ţnivelului de comţetenţa profesionala şi dorinta de perfectionare a capacitatilor de lucru în conditiile educaţiei integrate ; •J-sa manifeste atitudine crkica şi constructiva prin propuneri concrete şi realiste în sprijinul integrarii copiilor cu cerinţe educative speciale in clasele unde işi desfagoara activitatea ;

- S.sa dovedeasca implicare totala în procesul didactic, astfel meat să satisfaca intr-o mSsurS cat mai mare cerinţele educaţionale ale elevilor din clasa ;
- £'sS_ti;ateze_eleviijcu_ dţmmtate_şi_respect şi să aiba consideraţie fata de situaţia particulars în care se afla copiii cu cerinţe educative speciale ;
- .jsS aiba convingerea ca educaţia integrata presupune cu necesitate activitatea in echipe de specialişti (profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri şcolari, asistenţi sociali, psihopedagogi specializaţi în activităţi cu diferite categorii de copii cu cerinţe speciale etc.).

Pentru a injelege mai bine necesitatea organizarii vieţii şcolare dupa modelul diversităţii este necesar să se faca o comparatje cu modelul şcolii traditionale, trecand în revista factorii implicap în procesul educational din şcoala.

## Elevii

şcoala tradijionala ii priveşte pe elevi ca pe nişte indivizi „care nu s.tiu_nimic şi care trebuie să inveje tot ce li se ofera (copilul este asemenea unei cutii goale care urmeaza să fie umplutS)" (Jenkinson, 1997). De cealalta parte, şcoala pentru diversitate trateazS elevii ca pe nişte pajticjpţnti_activi_la elaborarea informatjei şi cunoştinţelor cuprinse în conţinutul invajarii (elevii sunt asemenea unor (gxploratorfcare, sprijiniti de profesori, ajung să descopere singuri conţinutul invatarii) ; astfel, participarea elevilor stimuleaza activarea structurilor cognitive implicate în rezolvarea unor categorii mai largi de probleme ale vielii de zi cu zi. Cum ar putea elevii să sprijine existenta şi functionarea şcolii pentru diversitate ? *jţ* • fiecare elev sa-şi trateze semenii din jurul sau aşa cum ar dori el să fie tratat de aceştia ; .', • fiecare elev sS fie dispus sS-i sprijine pe colegii de clasa ori de cate ori este nevoie ; • elevii, în calitatea lor de beneficiari direcji ai procesului de ÎNVĂŢARE, prin feedbackul oferit, pot şi trebuie sa-iţoirienteze pe profesori în identificarea celor mai eficiente situatii şi strategii de prezentare a continuturilor educaţiei ; , , • fiecare elev sS jjprijine şi sS incurajeze pe colegii nou-veniji în clasa/gcoala pentru a-şi gSsi mai uşor prieteni şi preocupari comune în activitatile din cadrul şcolii.

Adesea, elevii reprezintS unul pentru celSlalt un prieten sau un simplu copil, un coleg de joaca sau un prieten mai deosebit, o cunoştinjS, un model, un amic sau un coleg de clasS, un semen de incredere sau un vecin etc. ; în toate aceste situaţii, eleviiţnvajaţate ceva unii de la altii. Astfel, elevii se cunosc mai bine, procesul de socializare capatS o serie de valence noi prin inlaturarea unor bariere de relaţionare determinate de anumite prejudecSji, stereotipuri sociale sau, uneori, chiar de modele ale indiferenţei şi intoleranceă oferite de experienţa sociala în comunitatea din care fac parte (in acest sens, este suficient s& amintim experienţa segregSrii rasiale sau etnice intalnita în anumite şcoli sau a marginalizarii şi etichetSrii copiilor cu deficienţe sau aflaţi în conditii socio-economice precare). şcoala pentru diversitate lupta irripoJiiyţacesjox_fome_ţ_djscţmţ prin promovarea unor modele şi forme de interactiune intre elevi bazate pe egalitate deplinii intre parteneri şi unde spiritul de toleranţa şi acceptare totals previleaza în fata oricaror alte atitudini sau reacţii discriminatorii.

## Profesorii

In modelul traditional, profesorul_este considerat o autoritate care define adevarul şi care, în actul predarii, impartas.es.te acest adevar şi elevilor. şcoala pentru diversitate vede în profesor pţ sursa de experienta pentru copii care mediaza intre cunoaşterea valorilor culturii umane şi elevii clasei. De asemenea, „profesorul devine şi un gen de cercetator interesatţde jesursgle_gxistentg Jn comunitate care pot fi exploatate în actul invatarii şi de posibilitatile prin care mijloacele de invatamant pot fi corelate cu aceste resurse" (Jenkinson, 1997).

In conditiile invatamantului integral, profesorii şi educatorii din şcoala pentru diversitate trebuie să satisfaca o serie de cerinţe : *J* • să aiba o viziunejţlara asupra filosofiei educaţiei integrate ; * ' • sa_dezyulle şi sa_susjina în şcoala activitati EDUCAŢIONALE în care elevii,

profesorii şi parinpi să relaţioneze de pe pozijii egale, dupa principiul parteneriatului ; •: • sS susjina şi să incurajeze activitaţile desfaşuratejn_echi£e de specialişti şi

sa participe la actiyităţile de pejfeclionare în domeniul educaţiei integrate ;

- sa fie convinsj ca toate problemele şi provocarile generate de cerinţele speciale în educaţie ale copiilor integrati au intotdeauna mai multe solutii de rezolyargj

*9-* sa creada în rolu[djeţrriunantjjj£aldeparinti în procesul integrarii şcolare **)* a copiilor lor ;

- sa fie convinşi ca riscul asumat în promovarea educaţiei integrate nu este ', in zadar şi ca se pot afla şi în situapa unor nereugite parpale sau totale în procesul de integrare, dar care nu trebuie sS-i descurajeze sau sa-i dezarmeze ;
- sa-şi asume rolul unor aggnţi activi ai schimbarii şcolii traditionale şi sa ţ . renunte la pozijia de *apsr*

sa admita educaţia integrata ca pe un scop_ fundamental în procesul de dezvoltare armonioasa a personalitatii copiilor cu cerinţe educative speciale ;

i, în acelaşi timp, să fie un model sau un mentor 'pentru fiecare dintre elevii clasei ;

sa fie dispuşi să ofere ajutoxj)ricarui eley_din clasS şi să stimuleze elevii clasei în sustinerea lor reciproca la activitatile de invatare ;

sa favorizeze crearea unui mediu propice relaţionarii intre elevii clasei şi *II* intre parinti sau membrii familiilor copiilor din clasa ;

sa fie în masura să coordoneze strategiile şi activitatile educative incluse in .programa şcolara şi să fie un sprijin activ al elevilor în situatiile cand aceştia trebuie sS aleagS cele mai potrivite solutii sau oportunitati de rezolvare a problemelor din viaja cotidiana ;

sa aiba capacitatea de a prezenta conţinuturile specifice diferitelor arii curriculare în concordats cu cerinţele educative ale elevilor clasei; să fie CQnYin5i.cl.pot.inY2ta.de.Ja_toţjnembrii echipei cu care lucreaza, inclusiv de la elevii din clasa.

A'V

## Familia

In modelul traditional (eel puţin în condiţiile ţarii noastre) relaţiile familiei cu gcoala sunt aprgape inexistente sau au un caracter '(nfgrmaL, ţJcazibrial'.; în condiţiile şcolii pentru diversitate, pjirinţii participa direct la viaţa şcolii şi pot influenza anumite decizii care privesc actul educational. Absenţa sau mdiferenţa părinţilor în ceea ce priveste problemele educaţionale ale copilului vine în opozipe cu ideea de integrare. în acest sens, apar o serie de dificultati datorita atitudinii de rejinere sau neincrederii părinţilor care sunt tributari unor reprezentari/mentalitaţi eronate cu privire la viaja şi evoluţia şcolara a unui copil cu cerinţe speciale. Avand în vedere perspectiva ÎNVĂŢĂMÂNTului integral, părinţii au dreptul sa-şi exprime propria lor viziune asupra modului de funcponare a şcolii şi să participe concret la influenţarea actului managerial din şcoala. De asemenea, familiile copiilor cu cerinţe speciale au obligaţia să se implice în activitSlile extragcolare ale copiilor şi să aiba rabdare şi inţelegere faţS de schimbarile mai lente sau mai rapide din viaja copiilor lor.

Pentru susţinere o mai eficienta a educaţiei integrate din partea familiilor, membrii acestora trebuie să satisfaca un minimum de cerinţe :

- sa fie participant activi la toate activitatile şcolii şi să se implice in
- promovarea educaţiei integrate la toate nivelurile vieţii sociale, inclusiv la nivel politic;
- sa fie modele de acţiune şi comportament în acceptarea şi susţinerea integrarii persoanelor cu cerinţe speciale din comunităţile lor;
- sa sprijine profesorii în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluţia si formarea copiilor în şcoala şi în afara ei;
- sa fie parteneri sinceri de dialog şi să accepte fara rezerve colaborarea cu echipa *do_* speciaiişti care se ocupa de educarea şi recuperarea copiilor lor, urmarind impreuna progresul inregistrat de copil în diverse situatii de viaja;
- sa colaboreze cu alţi pannţi în grupurile de suport ale părinţilor şi sa impartaşeasca şi altora experienţele personale cu propriii copii la activitaple desfaşurate în mijlocul familiei;
- sa fie convinşi de avantajele oferite de învăţământul integral copiilor cu cerinţe speciale şi s2 accepte fgra resentimente eventualele limite impuse de gradul şi complexitatea deficienlelor acestora.

## Profesorul de sprijin *(Teacher assistant/Support teacher)*

In conditiile şcolii pentru diversitate, profesorul de sprijin reprezinta un nou personaj, cu rol principal în optimizarea procesului educational din clasele unde se deruleazS invatSmantul integral. Profesorul de sprijin este o persoana specializata în domeniul psihopedagogiei speciale care, impreuna cu profesorul din şcoala de masa, formeazS oţechipa 6m6gen&raspunzatoare de procesul invatarii elevilor din şcoala pentru diversitate.yExperienţa practica a aratat ca, în anumite momente ale procesului educational integral, este nevoie de interventia şi de sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativa şi de recuperare a copiilor cu cerinţe educative speciale, uneori chiar în timpul orelor de clasaţJa anumite discipline care reclama o mai mare concentrare a atenţiei din partea tuturor elevilor şi presupune asimilarea unor informatii şi cunoştin£e absolut necesare evoluţiei viitoare a fiecarui elev în parte. Pentru marea majoritate a elevilor clasei, profesorul care preda o anumita disciplina respecta un anumit Xfandard")pr ivind continuturile şi modul de comunicare al acestor continuum catre elevii clasei, standard cerut de programa şi manualele acelor discipline. în aceste condiţii, se ivesc situaţii cand elevii cu cerinţe educative speciale au $^{n}$?ţ9i5_ţ-y$^{n}$-lBSiţ$^{n}$ suplimentar pentru a intelege cat mai bine acele continuum, prezentate de profesorul de sprijin pe inţelesul acestor elevi şi adaptate nivelului şi cerinţelor lor în planul educaţiei.

In afara de prezenta să la anumite activity în clasa, alaturi de ceilalţi elevi şi profesori din clasa obişnuita, profesorul de sprijin işi continua cea mai mare parte__a_activitalilpr sale in_afara orelor clasei cand, prin activitaţi şi metode didactice specif ice, ţonsolideaza .continuturile invaţarii prezentate la orele de clasa şi ajuta elevii sa-şi indeplineasca obligatiile şi sarcinile individuale cerute la activitatile clasei. De obicei, activitatea extras.colara a elevului cu cerinţe educative speciale desfaşurata impreuna cu profesorul de sprijin este inclusS în programul unor @ntfe"j3O) $^{sau}$ centre de ocrotire şi asistenţa unde, pe langa activitatile educative, copii sunt antrenati în programe de recuperare sau compensare a deficienţelor lor. în plus, aceste tipuri de centre dispun de un personal specializat pe diferite domenii (logopezi, kinetoterapeup, ergoterapeuti, specialist în euritmie, cromoterapie, surdologi, tiflologi etc.), în funcţie de tipurile de copii cu cerinţe speciale avute în vedere şi au o legatura foarte stransa cu şcoala şi cu familiile acestor copii, fiind o institute de tip deschis cu un program flexibil şi adaptat nevoilor reale ale copiilor inscrişi./Practic, şcoala pentru diversitate şi aceste tipuri de centre sunt instituţii complementare care prin modul lor de colaborare şi prin categoriile de specialişti pe care le includ în

organigrama lor transpunJn_practica, la un nivel optim, ideea integrarii copiilor

cu cerinţe speciale în învăţământul de roasa, iar profesorii de sprijin, alaturi de serviciile de asistenţ sociala ale centrel jr, reprezinta elementul de legatura care asigurS funcjionarea reaia a parteneriatul i dintre şcoala şi centrul respectiv. în aceste conditii pruesorul de spr:.a rste pus în situaţia de a-şi desfaşura activitatea în cooperate cu profesorii clasei, părinţii şi specialiştii din centru. Acest statut presupune o serie de cerinţe cum ar fi: y • sS nu facS diferenıieri în privinţa _ atitudinii sale faţa de elevii clasei, ajutandu-i pe toţi în mod egal;

) • să injeleaga pe deplin elevii cu cerinţe speciale şi să manifeste real interes şi placere în munca cu acegtia;

ţ • s& aiba capacitatea de a initia şi susfine programe de educaţie individualizate şi adaptate cerinţelor fiecarui elev cu cerinţe speciale; • să aplice strategiLnpi şi diverse în situaţiile de ÎNVĂŢARE şi să faciliteze cooperarea intre top elevii clasei;

// • s5 coopereze cu profesorii, părinţii şi specialiştii care lucreaza cu copii;

/_• să fie un spryin şi un partener activ pentru profesorii clasei, atat la activitafile clasei, cat şi în afara orelor, la pregătirea lecjiilor, materialelor didactice, a clasei şi a ambianjei necesare bunei desfaşurari a lecjiei;

sa_jcţepjţrojuUd£ţyocaţlţopjlului şi să medieze în situaţiile dificile care se pot ivi intre proTesori şi paring sau alte persoane direct implicate în activitalile copiilor cu cerinţe speciale;

sajnregistreze toate observaţiile cu privire la(evblutiaţiţprogresul elevilor, fiind cel mai în masura să explice comportamentul, reacjiile şi modul de a fi al copilului cu cerinţe speciale în diferite situaţii de viaţ;

sS fie creatiy, fl.exibil şi deschis la noile idei şi propuneri venite de la ceilalţi parteneri;

sa fie un model pentru tpji elevii şi să respectejintimitatea, şi/confidenlia-(litateţ unor informatii cu privire la viaţa personala a copilului; să evite, pe cat posibil, apajHia dependenfei copilului de persoana să în momentele de decizie sau în situaţiile cotidiene de viaja.

## şcoala şi conducerea gcolii

In modelul traditional şcoala este privita ca fiind local unde are loc invaţarea, fara a menaja copiii în fata volumului de cunoştinţe care trebuie asimilat necondiţionat şi reprodus ulterior. şcoala pentru diversitate este deschisa unor situaţii_stirnulatiyeţ fiind mai flexibila şi mai yariata din punctul de vedere al ocaziilor de invaţare ; actul invat&rii nu mai este privit ca fiind ceva impus. ci capata o serie de semnificaţii noi datorita posibilitaţilor de selecjie şi ..negociere" a tipurilor de ÎNVĂŢARE adaptate cerinţelor şi posibilitatilor fiecarui copiă în pane.

Conducerea gcolii, în conditiile educaţiei integrate, este rSspunzStoare, pe langS gestionarea bugetului şi a resurselor şcolii, de : ţpromovarea unei politicL educationalţ transparenteţijflexibiley*., b)uprezentarea pachetului de sarcini pentru fiecare categoric de personal din şcoala şi jtirmSrirea indeplinirii obligatiilor acestora ; ,c> clarificarea rolurilor şi responsabilitatilor pe care paYjile implicate în actul educational din şcoala respective le au de-a lungul unor unităţi de timp bine precizate (zile, saptamani, luni, trimestre, semestre, an şcolar etc.) ;(d)yStructurarea şi aprobarea unui curriculum accesibil şi suficient cerinţelor educaţionale ale fiecarui elev în parte, astfel incat fiecare elev să atinga la sfarşitul fiecarui ciclu de şcolarizare un anumit nivel al pregatirii sale, în deplina concordance cu potenţialul aptitudinal evaluat la inceputul fiecarui ciclu de invăţare (in cazul copiilor cu cerinţe educative speciale evaluarea se poate face fie de catre consilierii şcolari din şcoala respectiva, fie şi de catre membrii comisiilor de expertiza complexa infiintate la nivel inters, colar).

Analizand lucrurile dintr-o alta perspective, fiecare membru din conducerea şcolii pentru diversitate trebuie să indeplineasca o serie de cerinţe desprinse din principiile-cadru care stau la baza acestui tip de şcoala:

A» SĂ creada în valoarp.a invaţamantiiiiii infparat d să puna pe primul plan r*"' interesele elevilor din şcoala să ;

• sa respecte deontologia profesionala şi să demonstreze calitati deosebite in 0 • relaţiile cu elevii s.i personalul gcolii;

• sa vegheze la calitatea educaţiei şi a condiţiilor în care se desfaşoara £-• -procesul didactic;

sa menţina contactul permanent cu parintii/tutorii copiilor pe intreg parcursul activităţilor şcolare desfaşurate de aceştia în şcoala pe care o conduce; .• să fie receptiv la noile schimbari din societate şi să menţina o stransa *fc* legatura cu reprezentanţii comunitaţii locale;

• sa vegheze la calitatea morala şi profesionala a cadrelor didactice şi a *"fşş* specialiştilor din şcoala ;

• sa fie un model de actiune pentru personalul gcolii, pentru paring, dar şi *s*,* pentru elevi, care trebuie să vada inpersoana să unpartener apropiat şi apt **-′ să* le inţeleagS trairile şi nevoile;

• sa incurajeze profesorii s,i specialiijitii din gcoala în activitatea lor de zi cu *l I* zi, sS-i ajute şi sa-i sprijine în momentele lor dificile sau cand apar pro- ' bleme de relaţionare cu elevii integral în şcoala;

• sa se implice în activităţile de perfecţionare a cadrelor didactice din şcoalS prin masuri specifice de popularizare a experienţelor pozitive în integrare I şi prin achiziţia de informaţii de ultima ora din literatura psihopedagogică de specialitate.

Totuşi, pe marginea acestor transformari radicale care se intrevad în domeniul educaţiei, au existat şi încă mai exista divergence de opinie intre sustinatorii sistemului clasic, traditional, segregationist şi adepjii noului sistem deschis, flexibil şi integrationist. lata, în sinteza, opiniile reprezentantilor celor doua tabere:

*Opiniile reprezentantilor sistemului traditional, segregationist*

- Prezenta copiilor jdeficienti in clase obişnuiteţerturba/activitatea grupului de copii „normali" şi dinamica interna a grupului.
- Clasele şi şcolile obişnuite nu of era un jnediu adecvat de invatare şi dezvoltare pentru copiii cu deficiente, ele amplificand sentimentul de/inferjţritatţ al co£[Mui cu handicap.
- şcolile şi clasele speciale/beneficiaza de conţinuturi, metode şi mijloace didactice specializate, ceea ce asigura eficienta activitatii de educaţie şi ,de recuperare (reabilitare) cu copiii deficientă
- şcolile şi clasele, specialţ sunt prevazute cu'pers6naT"specTanzar care poate raspunde adecvat şi eficient cerinţelor EDUCAŢIONALE speciale ale elevilor din aceste şcoli.

-'Numarul elevilor[1] dintr-o clasa ..' specială este mai mic decat cel dintr-o clasa obişnuita.

- şcolile şi clasele speciale prezintS avantajuK omogenizSrii grupclor..

*Opiniile reprezentanfilor sistemului modern, integrgjipnist*

Insfitutiile specialţ limiteaza drepturile şi acceţul_cop_inorţcu_ţdeficienţe la viaja sociala a cornunitatii.

Copiii cu cerinţe educative speciale nu. potţbeneficiaţ (in unităţile şcolare speciale) de conditiile normale de viaja ale unor oameni obişnuiţi datorita izolarii şi marginalizarii lor.

Abs,gnj;a sau limitarea intr-o institute specială a stimularii necesare satisfacerii nevoilor elementare ale omului '(identitatea de sine, apartenenţa la un anumit grup social sau la o anumita comunitate etc.), care nu pot fi atinse în afara mediului obişnuit de viata sau educaţie.

In comparatie cu şcolile de masa, şcolile speciale, din punct de vedere al eficientei economico-financiare, au un volum mare de cheltuieli în raport cu nivelul calităţii pregatirii şi instruirii copiilor deficient necesar pentru integrarea lor în viata sociala (unii sustin ca, în prezent, prin modul de funcţionare a şcolilor speciale se face mai multS protectie şi asistenfa sociala decat educaţie).

Un argument în plus în favoarea promovarii educaţiei integrate este oferit de rezultatele experientelor practice de integrare care sustin urmatoarele concluzii:

- nu exista nici o certitudine ca elevii educati în institutii speciale ar face progrese mai man comparativ cu cei ramaşi în medii EDUCAŢIONALE obis.nuite ;
- în conditiile integrarii, din punctul de vedere al achiziţiilor şi dezvoltarii intelectua'c au se p )t -;iv.tinge diferenje semnificative în evolutia elevilor

cu cerinţe educative speciale şi a elevilor normali (prin comparatie cu modelul traditional, segregationist - şcoli de masa, şcoli speciale), in schimb, sub aspectuljachizitiilor şi dezvoltariiţocialg cagtigul este net atat pentru copiii integrati, cat şi pentru cei proveniti din farnilii normale care pot cunoaşte şi intelege mai bine specificul vietii unor categorii de copii, de multe ori ignorati, marginalizati sau excluşi din viata sociala;

- importanta interactiuniidintre copilul deficient şi copilul normal în scopul ţ intelegerii şi acceptarii reciproce prin relaţionare directa conduce implicit j> la inlatorareaunor_mppţlitati/prejudecati cu privire la copiii deficienti sau proveniti din medii defavorizate.

De asemenea, se observa în mod constant la absolvenţii şcolilor speciale lipsa de incredere în fortele proprii, Jipsa de motivate, dezorientare, absenta intereselor şi a expectatiilor pozitive în activităţile cotidiene, pretentia de a fi absolviji de raspundere, obignuinta de a fi ajutati în permanenta, imposibilitatea de a idejitificaţalternative, de a face optiuni şi de a lua decizii, toate acestea conducand la ideea unei/pseudoretardari/fn plan social-actionalt'siţrelational*(in raport cu posibilitatile reale), pe fondul unei resemnari sau a unei razvratiri, ca o constants a conduitei şi personalitatii acestora.

Capitolul 5

# Politică EDUCAŢIONALE de aplicare a educaţiei integrate în alte tari; conditii şi premise

In majoritatea tarilor occidentale problematica integrarii sociale a persoanelor cu diferite tipuri de deficienta a fost abordata din cel putin şase perspective (Meijer, J.P. Cor, Sip Jan Fiji, Seamus Hegarty, 1994):

- *integrarea fizica* - se refera la posibilitatile de acces în spaţii publice a persoanelor cu deficienţe la fel ca şi celelalte persoane din comunitate;
- *integrarea la nivelul terminologi£i* - rENUNŢArea la expresiile şi etichetele
  discriminatory fat& de persoanele cu deficienfe;
- *integrarea la nivel administrativ* - adoptarea unor norme sau reglementSri prin care să se acorde o serie de facilitati persoanelor ailate în diferite situatii de handicap în raport cu celelalte persoane din comunitate (facilitati de transport, anumite servicii de terapie, recuperare şi susjinere, facilitati la angajare, ajutor social etc.);
- *integrarea sociala* - favorizarea contactelor sociale intre persoanele cu deficient şi celelalte persoane din comunitate în cadrul unor activit&ti comunitare, inclusiv cele desfaşurate în şcoala;
- *integrare la nivel de curriculum* - se refers la crearea conditiilor de acces in mod egal la educaţie şi instruire a copiilor, fara discriminare pe motive de handicap, pornind de la aceleaşi finalitSti şi aceleaşi conţinuturi educa tionale (adaptate şi diferentiate ulterior în functie de particularitatile fiecSrui elev în parte);
- *integrarea psihologica* - se refera la educatia copiilor în aceleaşi spaţii, in acelaşi timp şi folosind aceleaşi programe, farS constrangeri şi fSra discri-minari privind performanta şcolara a elevilor.

## Olanda

Strategiile de politica educationala din domeniul integrarii au acordat o importanta deosebita imbunatatirii metodelor şi tehnicilor de diagnostic psihopedagogic (rolul fundamental al diagnosticului diferential în integrate), precum şi programelor de formare şi perfectjonare a personalului didactic în domeniul educaţiei integrate. Una dintre premisele fundamental ale reusitei integrarii copiilor cu cerinţe speciale în şcolile de masa este reprezentata de capacitatea cadrelor didaciice de a dezvolta şi sustine activitati didactice diferentiate şi interactive ale caror finalitati să conduca la formarea unor abilitap' practice de rezolvare independentţ a problemelor obişnuite de viata şi la exersarea unor atitudini şi conduite sociale şi profesionale necesare în integrarea ulterioara a elevului în comunitate.

In anul 1990, Ministerul Educaţiei şi ştiintei din Olanda a dat publicitatii un raport intitulat *Together to school again* („impreuna la şcoala") care precizeaza conditiile de cooperare regionala intre şcolile de masa şi şcolile speciale pentru crearea cadrului logistic necesar activitatjlor specif ice educaţiei integrate. Astfel, fiecare unitate regionala constituita pe principiul parteneriatului intre şcoli speciale şi şcoli de masa are un grad ridicat de autonomie în alocarea resurselor şi organizarea activitatilor de sustjnere a integrarii copiilor cu deficient sau dificultati în invatare. în acest parteneriat sunt implicate şi organizatii neguvernamentale cu relevantţ în domeniul educational (organizatii ale parintilor, organizatii ale conducatorilor de şcoli, organizatii ale elevilor, reprezentanti în consiliul de conducere al gcolilor etc.). în anul 1991, Parlamentul olandez a aprobat aceste masuri de politica educationala în baza carora guvernul poate finanta diferite programe initiate de unitatile regionale. în acest sens, în perioada 1991-1995 aceste unitati au reusit să promoveze un numar semnificativ de programe locale şi regionale de integrare, iar prin consultanta şi serviciile de monitorizare efectuate de ARBO *(Advisory Council for Primary and Special Education),* partenerul principal al Ministerului Educaţiei şi ştiintei şi al Guvernului olandez, se intenţioneaza extinderea şi sustinerea programelor de integrare a copiilor cu cerinţe speciale în invatamantul de masa, concomitent cu implicarea unui numar mai mare de cadre didactice şi specialistă din invatamantul special care să dezvolte la randul lor programe de cooperare şi parteneriat educational în sustinerea educaţiei integrate.

## Suedia

Politica educationala din Suedia a fost puternic influentata de ideologia social-•democrata în care eg.vlilatea sanseior şi accesul egal la viata cornunitara. deci ş1 la educaţie, repre/iata unul dintre el-.%'ri2atele centrek.- ale politicii ytatului siiedez.

De asemenea, mentalitatea opiniei publice sensibila la problemele persoanelor defavorizate şi implicarea foarte puternica a societaţi civile în rezolvarea problemelor sociale şi comunitare, inclusiv a problemelor persoanelor cu diferite tipuri de deficients sau aflate în dificultate, au favorizat şi au sprijinit masurile de reforma în domeniul social. As. a se explica amplele transformari şi schimbarile frecvente efectuate în ultimii cincizeci de ani în organizarea şi modernizarea sistemului de invatamant suedez, deseori invocat ca un model sau ca un reper în contextul politicilor sociale şi educational e din alte state europene. Incepand cu anii '60 s-au luat unele masuri de ameliorare a ÎNVĂŢĂMÂNTului special, a inceput să se condamne din ce în ce mai mult sistemul de segregare a educaţiei copiilor cu deficienţe în şcoli speciale şi a inceput să se vorbeasca din ce în ce mai mult de normalizare şi ulterior de integrare şi sanse egale de acces la educaţie. S-au initial numeroase programe/proiecte-pilot de integrare a unor copii cu diferite tipuri şi grade de deficient în clase şi şcoli normale, s-au experimentat diferite tipuri de activitati educative în clasa şi în afara clasei, s-au aplicat metode interactive, s-au creat condiţii de implicare a parintilor şi a instituţiilor comunitare în suspnerea integrarii copiilor cu deficient etc. Astfel s-a ajuns ca la inceputul anilor '90 să se generalizeze invatamantul integral şi doar 0,5% dintre copiii deficient, cu varste cuprinse intre 7 şi 17 ani, să mai fie şcolarizaţi în şcoli/ centre de educaţie specială (este vorba despre copii cu deficient grave sau severe, deficient asociate, copii cu severe tulburari emojionale, copii cu surditate totala şi fara capacitatea de comunicare, copii cu deficient severe de intelect). în paralel cu aplicarea programelor de integrare s-a dus şi o politica sustinuta de descentralizare a sistemului bugetar, astfel incat fiecare şcoala să aiba un grad ridicat de autonomie manageriala, iar sustinerea financiara să vina, în cea mai mare parte, de la bugetele locale. Toate aceste masuri au necesitat un consum mare de timp şi resurse şi au determinat ca în situaţia de faţa Suedia să reprezinte o societate care prin politica să de normalizare a vietii persoanelor cu cerinţe speciale şi prin sistemul de invafSmant bazat pe integrare să ofere un model de societate flexibila şi responsabila faţă de propriii cetaţeni, indiferent de statutul sau conditia lor sociala.

## Italia

Comparativ cu alte state europene, în Italia problema educaţiei speciale adresata copiilor cu deficienţe a capatat forme instituţionalizate relativ tarziu, dupa 1923, cand au inceput s3 apara primele şcoli speciale. Pana atunci asistenta şi responsabilitatea ingrijirii copiilor cu deficient erau asumate de organizatii caritabile (patronate în cele mai rnulte cazuri de biserica) «i ce familiile copiilor. Dupa

legiferarea invSlamantului special au aparut instituţii gcolare destinate copiilor cu diferite tipuri de deficients, noi servicii medicale şi de asistenţă a acestor categorii de copii, specialistă şi programe de pregătire a specialiştilor pentru aceste practici. La inceputul anilor '70 s-a creat un curent de opinie în randul organizatiilor de asistenţă şi al pSrinţilor copiilor cu cerinţe speciale care a determinat un program de reforms în domeniul asistenjei şi educaţiei copiilor deficient. Principalele direcjii ale programului de reforms au vizat:

- reorganizarea serviciilor sociale ;
- imbunatSţirea sistemului de sanatate publics (prevenirea, asistenţă medicalS, rENUNŢArea la practicile de psihiatrizare a cazurilor de copii cu defi-
  cienţa mintala sau probleme de adaptare etc.);
- facilitarea cooperarii intre şcoala şi serviciile sociale;
- dezvoltarea programelor de cooperare intre şcoalS şi agenţiile de plasare a forjei de muncS (identificarea unor facilităţi la angajare şi securizarea locului de munca pentru absolvenţii şcolilor speciale);
- descentralizarea serviciilor guvernamentale (Biirli, 1985).

In domeniul politicilor educaţionale, aceste masuri reformiste au determinat aparrfia primelor experience de integrare care s-au generalizat din perioada anilor '80 şi panS în prezent. Principalele repere de politics educaţionala care au favorizat şi susţinut extinderea educaţiei integrate au fost:

- in anul 1982, Ministerul Instrucţiei Publice din Italia a legiferat statutul profesorului de sprijin/suport în clasele/şcolile în care sunt integral copii cu cerinţe educative speciale (CES); astfel, şcoala incluziva poate angaja un profesor de sprijin pentru doi copii cu deficienţe grave (copii cu sindrom Down, copii cu deficienfe psihomotorii severe) sau un profesor de sprijin pentru patru copii cu deficienţe moderate sau uşoare;
- proiectarea şi elaborarea unor manuale în care temele să fie tratate intr-o forma accesibila elevilor cu CES şi sS favorizeze activitaţile interactive in grupe mici de elevi şi cu structura flexibila;
- alcatuirea la nivelul municipalitatilor a unor echipe socio-psihopedagogice cu responsabilitafi în expertizarea, diagnosticarea, proiectarea programelor de INTERVENŢIe şi recomandarea curriculumului şcolar pentru copiii care vor
  urma programul şcolilor incluzive ;
- inlocuirea termenului de „handicapat" cu termenul „purtator de handicap" *(portatori di handicap* sau *carrier of a handicap)* pentru atenuarea semnificatiei negative în perceptia opiniei publice a termenului „handicapat".

Ca o concluzie la masurile de aplicare a principiilor educaţiei integrate în sistemul de invSţSmant italian se poate afirma cu certitudine ca integrarea şcolarS a copiilor cu CES a devenit o realitate nationals acceptatS de majoritatea membrilor

societal, fapt demonstrat şi de procentul foarte mare de copii cu deficient (peste 90%) Integraţ, intr-o forma sau alta, în gcolile de masa (cele mai avansate regiuni fiind Florenta, Bologna, Trieste şi Parma).

## Danemarca

Una dintre principalele caracteristici ale sistemului danez de invaţmant este gradul inalt de descentralizare. în consecinţa, mSsurile legislative şi reglementarile din cadrul serviciilor sociale sau de interes public sunt puse în aplicare numai cand se dovedesc a fi relevante pentru situaţia de la nivel local; guvernul central monitorizeaza inijiativele şi programele de dezvoltare locale şi creeaza cadrul juridic general care poate fi dezvoltat/adaptat la nivel local. De asemenea, istoria recenta a Danemarcei este caracterizatS printr-o politics sociala atenta faţă de cetSjenii sai, fapt reflectat şi în modul de organizare al sistemului de învăţământ şi al instituţiilor administrateă locale care işi desfaşoara activitatea dupa trei principii fundamentale :

- *normalizare* - societatea acorda atenţie şi permite persoanelor cu cerinţe speciale desfSşurarea unei existence cat mai normale alaturi de ceilalţi cetăţeni;
- *integrare* - preocuparea societăţii de a trata în acelaşi mod drepturile şi obligaţiile persoanelor cu cerinţe speciale ca şi cele ale persoanelor normale (fara a-i considera pe cei din prima categoric ca fiind inferioră şi ca avand o pozijie specials în comunitate);
- *descentralizare/regionalizare* - interesul societStii de a aduce serviciile publice şi puterea de decizie cat mai aproape de cetateni (la nivelul municipalitatii sau comitatelor/districtelor).

Pe acest fond, în anul 1969, Parlamentul danez a decis ca integrarea să fie unul dintre principiile de baza ale educaţiei copiilor cu cerinţe speciale, iar organizarea sistemului de invatamant să permits integrarea unor categorii sociale diverse (copii cu deficienţe, copii din diferite clase sociale, copii aparjinand unor comunitafi etnice etc.) în aşa-numitele Folkeskole (şcolile publice/populare) sau în şcoli private infiinţate de asociaţii ale parinţilor care au anumite convingeri religioase sau politice (aceste şcoli işi desfagoara activitatea în proporţie de aproximativ 85 % dupa modelul şcolilor publice şi sunt monitorizate de Ministerul Educaţiei).

Reugita educaţiei integrate din Danemarca are cateva explicaţii care tin de specificul societatii daneze:

- societatea daneza are un grad ridicat de omogenitate în privinţa convingerilor şi respectului dovedit de cetăţeni faifa de valorile sociale, culturale şi economice (cinste şi corectitudine din partea contribuabilului obişnuit);

- organizarea sistemului de invatamant danez permite ca aceiaşi profesori sa desfagoare activity cu aceeaşi clasa de elevi pe tot parcursul perioadei de şcolarizare (invăţamantul primar şi gimnazial, adica intervalul de varsta cuprins intre 7 şi 16 ani), la fiecare clasa existand trei profesori (fiecare este responsabil pentru anumite categorii de discipline), la care, în conditiile Educaţieiă integrate, se adauga profcsorul de sprijin/suport. Astfel,
  elevii şi profesorii se pot cunoaşte foarte bine şi pot să dezvolte o relate de colaborare pe termen lung cu responsabilitati bine precizate ;
- activităţile educative se desfaşoara intr-o atmosfera relaxanta care amelioreaza climatul şcolar şi motiveaza copiii pentru participarea la programul şcolii.

Cu toate acestea, anumite categorii de copii care prezinta deficient grave şi care nu se pot Integra în clase sau şcoli publice urmeaza programe speciale de reabilitare şi educare în centre sau şcoli speciale, iar integrarea lor sociala se desfaşoara prin activităţi specifice, adecvate potenţialului lor de relaţionare şi participare sociala.

## Anglia

Elemental central care defineşte specificul sistemului de invatamant din Anglia este descentralizarea şi, în consecinta, apariţia unor diverse forme şi modele de organizare a procesului de invatamant de la o zona la alta, de la un comitat la altul. Acest fapt este posibil datorita transferului, în proporţie foarte mare, al unor aşa-numite autoritaţi locale pentru educaţie (LEAs), a responsabilitatii pentru organizarea învăţământului la nivel local. Din acest motiv, este dificil de explicat modul de realizare a integrarii copiilor cu cerinţe speciale în programul şcolilor de masa deoarece fiecare autoritate locala pentru educaţie este singura care stabilegte modul concret de aplicare a integrarii. La nivel central, în anul 1981, a fost aprobata o lege de catre Parlamentul englez conform careia copiii cu cerinţe speciale pot fi educatj în şcolile obignuite *(mainstreaming)* sau pot participa la anumite activitati care se desfaşoara în şcolile obişnuite. Aceasta masura are un caracter foarte general, ceea ce a permis autorităţilor locale pentru educaţie (LEAs) să o interpreteze în functie de posibilitaiile reale existente în comitatul respectiv pentru aplicarea educaţiei integrate. Astfel se explica aparifia unor forme diverse de realizare a integrarii sintetizate astfel:

- introducerea copiilor cu cerinţe speciale în clase obişnuite şi fiecare profesor să fie responsabil, la orele pe care le desfaşoara, faţa de fiecare copil cu cerinţe speciale din clasa respectiva. Aceasta masura ignora diferenjele existente intre cele doua categorii de elevi şi nu ia în considerare competenţele

*

fiecarui profesor de a lucra cu elevi care au o serie de cerinţe speciale în educaţie ; astfel, masura a fost o mare provocare pentru numeroase şcoli şi pentru profesori, starnind numeroase controverse ;

includerea copiilor cu CES în clase obişnuite şi asistarea lor, inclusiv la orele din clasa, de catre profesorul de sprijin (aceasta masura a fost mult mai bine acceptata);

includerea copiilor cu CES în clase obignuite şi retragerea lor în anumite momente pentru activitati cu specialişti în diverse domenii (antrenamentul auzului, terapii specifice, activitati de inv&tare în particular a unor teme etc.)- Retragerea de la activitatile clasei se face în momentul cand ceilalti elevi din clasa desfagoara activitati la discipline unde elevul cu CES nu reuşeşte să inteleaga sau să faca fata exigenjelor cerute de activitatea respectiva. Prin urmare, fiecare şcoala incluziva are un spatiu destinat activitatilor cu elevii integral unde cadre de specialitate utilizeaza un curriculum special conceput, corelat cu potenţialul de injelegere al copiilor deficient integrati în şcoala respectiva;

includerea copiilor cu CES în clase obignuite şi participarea lor doar la anumite activitati alaturi de elevii obişnuiti. Activitaţile comune se stabilesc în functie de anumite criterii, care intervin mai ales la disciplined unde gradul de dificultate nu este mare şi se pot desfaşura folosind metode interactive (desen, abilităţi manuale, muzica, dezvoltarea comunicarii, educaţie fizica, educaţie civica etc.). Restul de activitaţi pentru elevii cu CES respecta în mare specificul invatamantului special unde se folosesc metode şi tehnici de lucru adecvate, un material didactic bogat şi un conţinut cu un grad de dificultate mai scazut. Aceasta forma de integrare are la randul ei mai multe variante în functje de şcoala de care aparţine copilul cu CES (poate fi inscris intr-o şcoala de masiă unde să faca parte fie dintr-o clasa obişnuita, fie dintr-o clasa specială care funcjioneaza în şcoala obişnuita sau să fie inscris la o şcoala specială care desfagoara activita£i comune cu o şcoala obis.nuitS - în funcţie de aceste situatii elevul cu CES are un program corelat cu programul celorlalte clase, astfel incat, în anumite momente să se poatS alcatui grupe de elevi cu CES care fie participa la activităţi de educaţie specială, fie participa la activitafile din clasa obişnuita). Aparent, acest mod este destul de complicat, insa este varianta cea mai utilizata deoarece, pe de-o parte, favorizeaza colaborarea dintre cele douS categorii de elevi şi, pe de alta parte, permite desfaşurarea diferenţiata, pe grupe de nivel, a activitatilor didactice la disciplined academice cu un conţinut care solicits un anumit nivel de injelegere şi transfer al informatiilor.

Sintetizand, se poate spune ca, fata de celelalte state, AngVia a adoptat o strategie deosebit de flexibilS care să permita o mare libertate de actiune din partea institutiilor implicate în proiectarea, organizarea şi aplicarea programelor de educaţie în institutiile gcolare, evitandu-se pe cat posibil eventualele critici fata de eficienta actiunilor de integrare a copiilor cu cerinţe speciale în invatamantul obişnuit.

in urma analizei acestor exemple de politics educationala din cateva state europene se pot desprinde cel putin doua concluzii majore:

a) Fiecare stat, intr-o forma sau alta, valorificand experienta anterioara in domeniul asistentei şi educaţiei persoanelor cu cerinţe speciale, dovedeşte un interes deosebit în identificarea unor strategii de politica sociala şi educationala care să raspunda cat mai bine cerinţelor şi potentialului de manifestare sociala a acestor categorii de persoane. Autoritatile publice centrale şi locale se implica şi ofera solutii concrete la problemele specifice persoanelor cu nevoi speciale, colaboreazS cu institutii, organizatii sau reprezentanti ai societatii civile, elaboreaza impreuna proiecte de legi sau programe de intervenţie, identified resurse şi pregatesc specialist pentru serviciile acordate acestor persoane. Altfel spus, interesul şi grija fata de categoriile de persoane aflate în dificultate a devenit o politica de stat in care fiecare cetatean este implicat şi are o raspundere, cel putin raspunderea de a accepta realitatea în care persoanele respective işi desfaşoara existenta şi de a respecta aceasta realitate, valorizand fiecare reuşita a semenului aflat în suferinta.

b) Experienta ne arata ca foarte putine state au reuşit prin politicile sociale şi EDUCAŢIONALE să identifice solutii pe termen lung la problemele persoanelor
cu cerinţe speciale. Majoritatea tarilor se afla fie la inceput de drum, fie in mijlocul cautarilor. Cert este ca educatia integrata a devenit un fenomen social acceptat de unii, critical de altii; rezultatele acestei prime etape a procesului de reforma la nivelul societatii sunt certe şi în favoarea atat a cetateanului de rand, cat mai ales în favoarea persoanei aflate în dificultate, care nu se mai simte instrainata, fiind acceptata, inteleasa şi recunoscuta de cei din jur, adica integrata social, iar în acest proces şcoala este investita cu o responsabilitate aparte.

Capitolul 6

# Modele şi forme de realizare a educaţiei integrate; exemplificari

Preocuparea şi interesul pentru educaţia şi integrarea şcolara şi socio-profesionala a copiilor cu deficient sau cu probleme de ÎNVĂŢARE s-au concretizat în masuri practice aplicate cu mult timp inainte de lansarea conceptului de educaţie integrata în literatura de specialitate. Facand o analiza retrospectiva asupra acestei problematică în spaţiul romanesc putem sublinia urmatoarele aspecte :

- Primele instituţii destinate şcolarizarii copiilor cu deficient au aparut inca din secolul al XlX-lea (1864 - şcoala pentru copii surzi de la Focşani; 1900 - şcoala pentru copii orbi, Cluj) sau la inceputul secolului XX (1918 - şcoala pentru deficient mintal, Cluj);
- DupS cel de-al doilea razboi mondial se intensifies preocuparea pentru educaţia specială a copiilor deficienp ; în special în anii '60 are loc o diversificare şi o cregtere a numarului de institupi destinate acestei categorii de copii;
- Ideea educaţiei copiilor cu deficiente sau cu alte cerinţe speciale în condiţii cat mai apropiate celor din invatamantul de masa şi antrenarea lor in activity impreuna cu copiii normali au stat în atentia specialiştilor din ţara noastra chiar cu mai multe decenii în urma; un argument în acest sens este Legea invaţamantului din 1924 care prevedea posibilitatea infiinţarii in şcoli obişnuite a unor clase diferenţiate pentru copii deficienţi mintal, pentru copii cu probleme de sanatate, pentru copii orbi şi surdomuţi. Aceasta este, dupa toate probabilitaţile, prima menfiune, intr-un document oficial, referitoare la organizarea unor structuri şcolare (clase) diferenţiate in cadrul şcolilor de masa destinate copiilor cu diverse tipuri de probleme, altfel spus, forme de invajamaat integral (care la acea vreme nu purtau aceasta denumire);

- Trebuie subliniat faptul ca în sistemul nostru de invadamant au existat, ce-i drept sporadic şi intr-o forma tolerata de personalul şcolilor respective, experience de integrare în şcoli obişnuite a unor copii cu deficienţe, mai ales în mediul rural (acest proces este cunoscut sub numele de *integrare spontana)*; efectul acestor masuri, de cele mai multe ori, a fost benefic pentru copil deoarece a reus.it să mentina contactul cu familia, evitandu-se transferul intr-o şcoala specială din alta localitate şi efectele instituţionalizSrii consecutive unei astfel de masuri; familia copilului s-a putut implica mai mult în dezvoltarea psihofizica şi în susjinerea afectiva a copilului; integrarea în comunitate s-a putut realiza mai direct deoarece membrii comunităţii, au fost obis.nuiji cu prezenţa copiilor respectivi în viaja de zi cu zi a comunitaţii, iar cheltuielile legate de acest proces au fost mici şi suportate în mare parte de familie. Totusi, pregătirea insuficienta a personalului didactic în domeniul psihopedagogiei speciale nu a permis o eficienţa crescuta şi în sensul recuperarii copiilor. O experienţa aparte în sistemul nostru de învăţământ privind facilitarea integrarii şcolare a copiilor cu cerinţe speciale a fost şi este prezenţa *centrelor logopedice interţcolare* unde, pe langa terapia tulburarilor de limbaj, se desfasurau şi activităţi de terapie complexa a tulburarilor asociate: psihomotorii, afective, instrumentale şi de invăţare, activitaţi de terapie prin culoare, euritmie, consiliere a cadrelor didactice şi a p2rinplor etc. Au existat şi experience mai puţin reuşite în organizarea unor clase diferenfiate, numite de recuperare (dupa modelul claselor pe niveluri de ÎNVĂŢARE din Anglia), care au condus la esec datorita unor erori privind conceperea strategiilor şi a modului de desfa-şurare a activitaplor educative (includerea în aceeasj clasa de recuperare a copiilor cu deficienţe de etiologie diferita şi care aveau forme diverse de manifestare, organizarea frecventa a claselor la sfarsjtul ciclului primar sau în ciclul gimnazial, ignorandu-se principiul INTERVENŢIei timpurii, ponderea mare a copiilor proveniji din familii dezorganizate, dezinteresate de şcolarizarea copiilor lor);
- în anii '70, unii specialist (C. Paunescu, Al. Caraman, I.T. Radu, Gh. Raulea) au subliniat, în unele articole sau lucrari, posibilitatea integrarii copiilor cu cerinţe educative speciale în şcolile de masa în scopul facilitarii integrarii lor sociale ; în plus au existat şi unele proiecte sau programe de cercetare aplicative prin care s-au urm3rit modalităţile practice de realizare a integrarii în şcoli generale şi profesionale de masa a unor copii cu deficient (copii cu intelect liminar, copii cu deficienţe fizice care permiteau autonomia personals şi posibilitatea practicarii unor profesii, copii cu hipoacuzie sau copii cu ambliopie uşoara şi moderata etc.); rezultatele au fost

favorabile şi au incurajat extinderea acestor modalitati de educare şi profesionalizare a copiilor cu cerinţe speciale, singurele probleme fiind generate de rigiditatea sistemului de mvatamant şi de absenţa motivarii personalului didactic pentru a desfaşura activitap educative în conditiile invatamantului integral (de exemplu, este suficient să amintim politica promovarii şi salarizarii cadrelor didactice din invatamantul preuniversitar în funcţie de procentul de promovabilitate a elevilor, ceea ce a determinat o atitudine de respingere a ideii de a avea în clasa copii cu probleme de inv&tare şi a intretinut o serie de prejudecaţi cu privire la limitele şi conduita şcolara a acestor copii).

Pe plan international se observa diferenje nete în ceea ce priveşte proportia/ procentul copiilor cuprinşi în structuri integrate sau în institupi de educaţie specială de sine statatoare; explicaţia acestor diferente poate fi data de unele deosebiri în traditia şi experienţa privind politica educationala/şcolara din tarile respective, deosebirile existente la nivelul curriculumului şcolar, varietatea formelor de evaluare a progresului şcolar practicate în sistemele de invatamant respective, modalit&tile de interpretare a notiunii de cerinţe educative speciale sau a flexibilitatii sistemelor privind transferul elevilor dintr-o clasa în alta etc.

O analiza atenta asupra posibilitatilor de aplicare a strategiilor de integrare şcolara a copiilor cu cerinţe educative speciale, pe plan mondial, a permis evidentierea unor modele generale/care pot fi sintetizate astfel:

" • *Modelul_copperarn'. şcolii speciale cu şcoala obiţnuita - în* acest caz, şcoala obişnuita coordoneaza procesul integrarii şi stabileşte un parteneriat activ intre cadrele didactice din cele doua şcoli care vor experimenta şi susţine un nou mod de desfaşurare a activitatilor didactice, pregatind impreuna continutul lectiilor, adaptand materialele şi mijloacele de invaţare folosite în timpul orelor şi oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasa. Acest model are avantajul ca permite valorificarea resurselor şi experientelor deja exdstente în cele doua tipuri de şcoli, fara a necesita cheltuieli suplimentare, insa constituie o forma restransa de integrare, deoarece elevul cu cerinţe speciale işi va continua activitatea extras, colara în spatiile şi decorul rezidential al şcolii speciale de care apartine. De asemenea, profesorii din şcoala specială beneficiaza de posibilitSti de predare mult mai largi, iar profesorii din şcoala obişnuita se pot informa asupra multiplelor aspecte legate de nevoile sj posibilitatile reale ale unui elev cu cerinţe educative speciale. La prima vedere acest model ar putea fi considerat ca fiind irealizabil, mai ales în conditiile tarii noastre unde, în reprezentarea opiniei publice, profesorii din invatamantul special sunt consideraţi, cel puţin din punct de vedere al statutului, ca fiind inferioră celor din invatamantul de masa, iar unii

profesori din şcolile obişnuite, adepji ai modelului şcolii elitiste, nu au puterea, curajul sau buna-credinţa de a recunoaşte ca şi o parte dintre copiii cu deficient pot fi la fel de buni ca semenii lor, consideraţi normală, avand, totodata, dreptul la şanse egale în educaţie şi în pregătirea profesionala. Pentru rezolvarea acestei probleme exista alternativa infiinţarii unor centre de zi pentru copiii deficient (in locul şcolilor speciale, prin divizarea lor), care să includa un numar mic de copii şi în care programul de activitate să fie destinat activităţilor recuperatorii, compensatorii şi de consolidare a cunoştinţelor primite la şcoala, iar regimul de viaja să fie unul de tip familial.

*Mpdelul_Lbaz.atpe organizarea unei clase speciale în şcoala obisjnuita* - acest model presupune integrarea copiilor deficient în şcoli obişnuite unde să intre în relape cu elevii normali, facilitandu-se, cu sprijinul oadrclor didactice şi specialiştilor din şcoala, o mai bunS intercunoastere şi relaţionare intre cele doua categorii de copii. Acest model este critical de unii specialist care nu considers o integrare reala constituirea unei clase speciale intr-o şcoala obis.nuita, iar practica a demonstrat dificultatea aplicarii unui program de integrare dupa acest model; discrepant dintre clasele obişnuite şi clasa specială se accentueaza, timpul efectiv în care elevii normali şi cei cu cerinţe speciale relationeaza direct este destul de redus (in cele mai multe cazuri acest timp se reduce la durata pauzelor dintre activităţile şcolare), iar în condiţiile unui colectiv şcolar de acest tip se constituie cu uşurinţa grupuri de elevi generatoare de conflicte sau atitudini care pot accentua discriminarea fata de elevii deficienţi din clasa specială (adica efectul opus integrarii).

3 • *Mp_delul_bazat pe amenajarejiJnţooalc_obişnMM a unei camere de instruire şi resursejtentru copiiidejţcienfi, integraţi individual'_in_clase obişnuite din şcoala respectivd* - *în* acest caz profesorul care se ocupa cu elevii deficient devine profesor de sprijin şi desfaşoara activităţi cu aceşti copii, atat în spapul special amenajat în şcoala, cat şi la orele de clasa, atunci cand condipile cer acest lucru-

*•*ă *Modelul itinerant* - acest model favorizeaza integrarea intr-o şcoala obişnuita a unui numar mic de copii cu cerinţe speciale (1-2/3 elevi), domiciliaţi la mica distanţa de şcoala (se evita astfel dezavantajul deplasarilor pe distante mari a copilului), sprijiniti de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor ce au un anumit tip de deficienţa), care pot participa la activitaţile şcolii respective.

*&MgdeJLuljCQmun* - este relativ asemanator cu modelul precedent, cu deosebirea ca în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toţi copiii cu deficienţe dintr-un anumit areal şi ofera servicii de sprijinire a copilului şi familiei, ii ajuta

pe paring în alcatuirea programelor de invSţare, urmareste evoluţia scolara a copilului, colaboreaza cu profesorii şcolii obişnuite în care este integral copilul şi intervine atunci cand apar probleme de invatare sau de adaptare a copiilor la anumite cerinţe scolare.

Un criteriu fundamental de diferentiere a formelor de integrare se referS la durata prezentei copilului cu cerinţe speciale în şcoala obisnuita. Astfel, putem intalni:

*_j_ forme de integrare totala_* - elevul cu cerinţe speciale petrece în totalitate timpul sau la şcoala obisnuita, cu exceptia eventualelor programe terapeutice care se pot desfasura în spaţiul aceleiasi şcoli (amenajarea in şcoala obisnuita a unei camere de resurse pentru copiii deficient unde sa se desfasoare şi activitSjile terapeutice) sau în afara şcolii (centre de zi, cabinete specializate etc.);

cr *fQnM_dţjţţSIţ:ʳţPţlifţ "* eievul cu cerinţe speciale petrece doar o parte din timpul sau în şcoala obisnuita (participa doar la anumite tipuri de activitati în şcoala obisnuita sau la anumite discipline unde poate face fata, iar restul programului scolar este asemanator cu programul unei şcoli speciale şi se desfasoara fie intr-o şcoala specială, fie intr-un centru de zi). Privind lucrurile din alta perspectiva, în baza aceluiasi criteriu, putem iden-tifica urmatoarele forme de integrare : -[1]" *integrare'Jotola* ;

" - *mtegrqreţqrliala* - participarea copiilor cu cerinţe speciale doar la anumite activitati; activitaţile respective sunt selectate în funcpe de : potenţialul elevilor integrati şi tipul deficientei, resursele şi disponibilitatea şcolii, interesele elevilor, solicitarile parintilor etc. ;

ş *\ntlş&ʳᶜⁱʳţ ᵒᶜᵃtiᵒⁿᵃl&_r* participarea în comun la diferite excursii, serbari, intreceri sportive, spectacole etc.

Alaturi de modelele amintite pana acum au mai existat o serie de initiative locale, în unele state europene sau nord-americane, care au incercat aplicarea altor modele şi forme, unele cu rezultate foarte bune. lata în sinteza cateva dintre aceste modele care pot fi utile, cel putin, ca puncte de referinta în proiectarea altor modele sau programe locale :

*>ţModelul în cdscada'*- apartine lui B.R. Gearheart şi a fost lansat în 1974 în SUA. Acest model este structural pe mai multe niveluri:

- nivelul 1 - clasa obisnuita cu un institutor obisnuit caruia ii revine responsabilitatea depistarii, evaluarii şi corectarii dificultatilor minore ale elevilor din clasa să (asemenea oricarei clase obişnuite dintr-o şcoala de masa);
- nivelul 2 - clasa obisnuita cu servicii de sprijin acordate institutorului de cadre specializate (spre exemplu, sprijin în evaluarea complexa a unor elevi, sprijin în proiectarea activitatilor didactice diferentiate etc.);

- nivelul 3 - asemanator nivelului 2, cu deosebirea ca serviciile de sprijin specializate sunt adresate şi elevilor care intampina dificultăţi în programul şcolar;
- nivelul 4 - clasa obişnuita cu participarea elevului cu cerinţe educative speciale din aceasta clasa intr-o grupa sau clasa de sprijin (adica, in anumite momente ale programului şcolar, elevul cu cerinţe speciale va urma, alaturi de alţi colegi aflaţi în aceeaşi situate, un program de terapie şi recuperare condus de specialistul/specialiştii în domeniu);
- nivelul 5 - clasa specială în şcoala obişnuita cu participarea elevilor cu cerinţe speciale la anumite activitafi din şcoala alaturi de elevii normali;
- nivelul 6 - şcoala specială (in aceasta situate se rENUNŢA la ideea de
integrare, iar copilul cu cerinţe speciale va urma programul invajamantului special);
- nivelul 7 - institutorul la domiciliu sau aplicarea programului educativ şi recuperator la domiciliul elevului cu cerinţe speciale în cazul cand acesta nu se poate deplasa sau nu poate fi deplasat la şcoala.

Caracteristica principals a acestui model consta în faptul ca trecerea de la nivelurile inferioare spre cele superioare se face cu mai mare ugurinfa, comparativ cu trecerea de la nivelurile superioare spre cele inferioare; spre exemplu, un elev va putea trece mult mai us,or de la nivelul 6 spre nivelul 5, 4 sau 3, comparativ cu situaţia cand un elev va trebui să fie transferal de la nivelul 1 sau 2 spre nivelurile 5 sau 6 şi unde timpul de aplicare a deciziei va fi „intarziat" în mod deliberat.

Cu timpul, mulp au rENUNŢAt la acest model considerat destul de dificil de aplicat datorita dificultăţilor de stabilire a criteriilor, reperelor şi standardelor în evaluarea elevilor, astfel incat transferul lor de la un nivel la altul să fie argumentat cu date şi rezultate obiective. De asemenea, modelul în cascada este centrat, cu precadere, asupra copilului şi nu are în vedere condiţiile generale şi specifice care să susţina procesul de integrare şcolara (logistica programelor de integrare, modul de alocare a resurselor umane şi materiale, proiectarea curriculumului etc., elemente care influenjeaza decisiv reuşita integrarii).

> *Modelul lui Kaufman şi colaboratorii* - acest model a aparut în anul 1975 şi a avut în vedere integrarea copiilor cu retard mintal educabili *(EMR - educable mentally retarded).* Autorii acestui model evidenţiaza trei aspecte fundamentale implicate în structura programelor de integrare:

1. Conceptul de integrare - analizat sub trei aspecte:
   - aspectul temporal - varsta copilului şi timpul petrecut de acesta in compania altor copii;

- aspectul instruirii - nivelul care poate fi atins de copil în formarea şi dezvoltarea unor deprinderi şi capacitaţi cu relevanţa practica;
- aspectul socializarii - nivelul de sociabilitate, gradul de organizare şi dezvoltare a autonomiei personale şi sociale, perspectivele de profesionalizare ale copilului.

2. Planificarea şi programarea - evaluarea cerinţelor copiilor integraţi, stabilirea scopurilor şi obiectivelor programului de integrare, structurarea curriculumului şcolar, identificarea şi alocarea resurselor, stabilirea strategiilor de monitorizare şi evaluate a procesului de integrare etc.
3. Clarificarea responsabilitatilor (la nivel pedagogic şi administrativ) - analizata sub trei aspecte :
   - responsabilitatea exclusiva - procesul de integrare revine unei singure instituţii sau organizaţii;
   - responsabilitatea alternativa - asumarea responsabiiitatii revine, alternativ, pentru anumite etape sau faze ale programului de integrare, unor instituţii sau organizaţii implicate direct în activitatile programului;
   - responsabilitatea consensuala (co-responsabilitatea) - asumarea respon sabiiitatii se face prin consensul tuturor partenerilor implicaţi în programul de integrare.

Acest model s-a dovedit a fi prea teoretic, experienţa practica evidenţiind o serie de dificultăţi în planificarea, programarea şi alocarea responsabilitatilor; pornind de la ideea acestui model, ulterior, au fost dezvoltate o serie de programe destinate integrarii altor categorii de copii cu deficient care au imbunatăţit componentele manageriale deficitare şi care s-au dovedit a fi mai eficiente (este cazul unor programe aplicate în cateva zone din Canada).

> *Modelul IGE (individually guided education)* - lansat de J.R. Armstrong în anul 1976, cuprinde şapte componente separate:

*Componenta 1* - se refera la o structura existenta la nivelul unei circumscripţii de inspecţie primara (forma de sistematizare teritorialS a activitaţii de organizare şi monitorizare a activităţii şcolare), alcatuita din trei comitete, cuprinzand fiecare reprezentanţi ai comunitatii locale, cadre didactice, conducatori de instituţii şcolare sau centre de educare şi terapie, paring, iar în anumite situaţii diverşi specialişti:

- primul comitet este responsabil de proiectarea, organizarea şi evaluarea invatamantului individualizat pentru grupe de 100-150 de elevi;
- al doilea comitet asigura desfasurarea activitaplor instructiv-educative din unitatile scolare arondate şi inipaza activitSti de cercetare;
- al treilea comitet asigura condiţiile necesare şi coordoneaza integrarea elevilor la nivel de district/circumscriptie de inspecjie.

*Componenta* 2 - se refera la proiectarea şi aplicarea programelor de intervene individualizate, structurate pe baza rezultatelor evaluarii complexe a elevilor cu cerinţe speciale, integraţi în unitaţi şcolare obişnuite. Aceasta components are la randul ei şapte etape distincte, incepand de la stabilirea scopurilor şi obiectivelor în proiectarea activităţilor didactice, alegerea metodelor şi tehnicilor de lucru, selecfia şi adaptarea conţinuturilor şi mergand pana la derularea efectiva a fiecarei secvenje didactice în clasa.

*Componenta 3* - se refera la evaluarea achizijiilor scolare individuate şi, eventual, la reorganizarea activitatilor didactice din programul de intervenţie individualizat.

*Componenta 4* - are în vedere imbunatatirea şi perfecţionarea materialului didactic folosit în unitaple şcolare, favorizand astfel procesul de ÎNVĂŢARE in
acord cu ritmul de lucru al elevilor.

*Componenta 5* - urmareşte stabilirea unei rejele de comunicare intre familie, şcoala şi comunitate, irnplicandu-se astfel resursele comunitaţii şi ale familiei in viaja şcolii.

*Componenta 6* - se refera la constituirea unei instance care să coordoneze sistemul IGE *(individually guided education)* la nivel districtual şi regional.

*Componenta 7* - are în vedere proiectarea unor activitafi de cercetare in scopul ameliorarii condiţiilor de integrare a copiilor cu cerinţe speciale in şcoala şi comunitate.

La prima vedere acest model pare cvasiperfect, dar experienţa practica a demonstrat dificultatea aplicarii lui datorita multiplicarii instantelor de decizie şi responsabilitate, specializarea, uneori excesiva, a componentelor (spre exemplu, componenta 1) şi slaba coordonare a structurilor celor sapte componente.

> *Modelul programarii şcolare pe baza analizei sarcinilor* - acest model a fost propus de O. Robichaud şi R. Landry în anul 1978 şi considera ca o posibila soluţie a integrarii individualizarea institutiei şcolare, aparuta ca o necesitate datorita diversitajn populaţiei şcolare. Autorii analizeaza procesul de invatamant, avand în vedere cinci componente :

- elevul;
- obiectivele procesului de ÎNVĂŢĂMÂNT;
- strategiile de ÎNVĂŢARE ;
- evaluarea;
- personalul didactic.

Dintre toate aceste componente, o atenfie deosebita este acordata analizei obiectivelor şi a sarcinilor cerute de acestea; la randul lor. obiectivele sunt formulate pe trei niveluri:

- primul nivel - se adreseaza obiectivelor generale ale procesului didactic care privesc toţi elevii din instituţia scolara;
- al doilea nivel - în acest caz obiectivele sunt formulate pentru grupe sau categorii de elevi, în funcţie de potenţialul lor de ÎNVĂŢARE şi de performanţa
  obtinuta în rezolvarea sarcinilor şcolare ;
- al treilea nivel - include obiectivele din programele de INTERVENŢIe indivi-
  dualizate; aceste obiective trebuie să fie descrise în termeni de comportamente observabile şi au un rol fundamental în evaluarea elevilor.

Dupa analiza fiecarei componente se face proiectarea activităţii didactice pe unităţi de timp determinate, pe module disciplinare sau interdisciplinare sau pe tipuri de lecţii, identificandu-se sarcini accesibile şi receptionate pozitiv de catre elevi, stimuland motivaţia şi participarea acestora la activitaţile didactice.

Spre deosebire de celelalte modele, acesta acorda cea mai mare important aspectelor pedagogice, avand totodata un grad ridicat de flexibilitate care ii permite să fie adaptat unor situatii diverse de ÎNVĂŢARE în sistem integral.

> *Modelul temporal a lui J. Hundert* - a fost elaborat în anul 1982; include trei faze:

*Faza A* - pregătirea copilului cu cerinţe speciale pentru a fi integral; evaluarea tipului şi gradului deficienţei copilului, compatibilitatea copilului cu mediul scolar, activitafi de terapie şi reeducare premergatoare integrarii, activităţi de familiarizare a copilului integral cu mediul şcolar etc.

*Faza B* - pregătirea cadrelor didactice din şcoala obijnuita; se refera atat la pregătirea profesionala (metode şi tehnici specifice de lucru cu elevii deficientă, proiectarea activităţii didactice în noile condrjii, metode de cunoaştere a elevilor, stimularea activităţilor interactive etc.), cat şi la pregătirea psihologica (introducerea educaţiei integrate în şcolile obişnuite presupune ample schimbari în toate domeniile, iar orice schimbare atrage dupa sine şi o rezistenţa la schimbare, de multe ori daunatoare procesului didactic din şcoala; în acest context este nevoie şi de o pregătire psihologica a cadrelor didactice pentru a accepta mai usor schimbarea);

*Faza C* - faza de tranzijie ; presupune aplicarea treptata a principiilor educaţiei integrate şi implica atat elemente de tip administrativ (organizarea şi dotarea claselor, adaptarea mijloacelor de invatamant, eventuale investiţii pentru facilităţi de acces în şcoala etc.), cat şi elemente de tip didactic (proiectarea şi desfaşurarea lecţiilor, selecţia şi adaptarea conţinuturilor, individualizarea procesului de invăţare, metode şi tehnici interactive, dar şi schimburi de experienţa intre cadrele didactice sub forma unor lecţii demonstrative sau activităţi în echipe de profesori).

La prima vedere, acest model este foarte pragmatic şi din acest motiv a fost acceptat cu succes în practica, sugerand necesitatea unei anumite pregatiri, atat a elevilor, cat şi a cadrelor didactice şi a mediului şcolar.

Este evident faptul ca nu pot exista modele care să raspunda în totalitate la problemele şi nevoile copiilor cu deficient integral în ÎNVĂŢĂMÂNTul de masa. în plus, apar probleme care ţin de contextul socio-economic, geografic, al sistemului de invatamant şi care trebuie luate în considerare. Nu trebuie ignorat faptul ca pot exista situatii în care copiii cu deficiente să nu se poata Integra în şcolile de masa, fiindu-le mai bine în şcoli speciale sau pot exista paring care să se opuna cu staruinta integrarii. Cu toate acestea, deontologia şi dreptul fiecarui copil de a avea şanse egale la educaţie nu ne permit să utilizam aspecte de tipul celor men-ţionate anterior ca argument impotriva invatamantului integral sau ca justificare la neputinţa noastra, a celor chemaţi să raspunda de actul educafiei şi formarii copiilor noştri, de a inţelege şi a accepta, de a rENUNŢA la unele prejudecaţi despre copiii care nu s-au bucurat de aceeaşi şansa pe care am avut-o noi.

Capitolul 7

# Experience şi modalitati de realizare a educaţiei integrate în alte tari

O analiza comparativa privind diferite experienţe de realizare a educaţiei integrate în alte tari evidenpaza unele aspecte comune :

- in majoritatea cazurilor integrarea copiilor cu cerinţe educative speciale in şcoli obişnuite s-a realizat prin intermediul unor proiecte/programe derulate in parteneriatul şcoala-comunitate (copii cu cerinţe speciale aparfin unei comunităţi, fac parte dintr-o familie, sunt acceptăţi de comunitatea care prin institupile sale publice şi civile apara dreptul şi accesul egal al acestora la serviciile comunitare);
- fiecare proiect sau program de integrare derulat nu si-a propus să integreze in acelasj timp toţi copiii cu cerinţe speciale dintr-o comunitate ; strategia adoptata a avut în vedere integrarea unui numar limitat de copii în cadrul fiecarui proiect în parte pentru a evita unele disfuncjii în cadrul sistemului de invatamant (imposibilitatea desfasurarii normale a activităţilor la clasa, lipsa interesului sau refuzul cadrelor didactice de a lucra în condiţiile cerute de principiile educapei integrate etc.) sau dificultăţi de monitorizare atenta a procesului de integrare. în plus, apar şi avantaje de ordin economic, fiind mult mai usor să identifici resursele umane, materiale şi financiare necesare integrarii unui numar mic de copii, comparativ cu un program de mare amploare (comunitar, regional sau national), dificil de gestionat sub aspectul resurselor, eficienjei şi impactului asupra membrilor comum'taţii (exista riscul de a compromite ideea educaţiei integrate atunci cand nu avem nici condiţiile şi nici resursele necesare la nivelul şcolii şi al comunitaţii pentru realizarea efectiva a integrarii);
- societatea civila, prin structurile sale (in special organizaţii neguvernamentale, asociaţii ale părinţilor, organizaţii ale unor biserici sau culte etc.),

şi asuma responsabilitati ferme şi initiaza în parteneriat cu alte instituţii comunitare proiecte de sustinere a persoanelor cu cerinţe speciale şi a integrarii lor în şcoli obişnuite sau în activitati comunitare.

Pentru a intelege mai bine experience altor state în domeniul Educaţieiă integrate prezentam cateva exemple elocvente în acest sens :

## Danemarca

Proiectul *The School for Everybody, the Society for Everybody* (şcoala pentru fiecare, societatea pentru fiecare) demarat în 1976 în comunitaţile Hadsten, Hinnerup şi Rosenholm a infiinţat o liga *(Educational League)* pentru susţinerea, alaturi de un consiliu de psihologie scolara *(Educational Psychological Council,* apartjnand sistemului public de invatamant), a drepturilor copiilor cu varste cuprinse intre 0 şi 18 ani la educaţie în cadrul şcolilor de masa. Scopul ligii era să sustina transformarea unor şcoli primare şi secundare din comunitatile respective în s.coli incluzive, cu clase în care să fie integral un numar limitat de copii, unde fiecare copil cu cerinţe speciale să poatS. primi servicii educaţionale, asistat fiind de profesori de suport/sprijin. De asemenea, consiliul de psihologie şcolara a fost responsabil de asigurarea condiţiilor de educaţie specială a copiilor integrant (flexibilizarea şi adaptarea curriculumului gcolar, implicarea activa a părinţilor în educaţia copiilor, iniţierea şi derularea unor activitati educative extragcolare prin valorificarea resurselor şi serviciilor din comunitate, informarea opiniei publice prin mass-media sau intalniri directe cu privire la specificul acestui nou tip de activitati în şcoala), iniţierea unor cursuri de perfectionare a cadrelor didactice în problematica educaţiei integrate, incurajarea şi sustinerea unor cercetari psihopedagogice în şcolile incluzive.

## Olanda

Proiectul *Education as a Means for Social Integration* (Educatia - mijloc de integrare sociala) derulat în Rotterdam a avut drept scop ameliorarea conditjilor de integrare profesionala şi sociala prin educaţie şi instruire în cadrul şcolii. Obiectivele acestui proiect se refereau, pe de-o parte, la reducerea plasamentului copiilor în institutii speciale de invaţamant şi crearea conditiilor de integrare în şcolile obişnuite, concomitent cu asigurarea serviciilor de sprijin educational şi recuperator prin intermediul profesorilor de suport/sprijin şi a specialiştilor şi, pe de alta parte, mlaturarea diferenţelor existente intre şcolile speciale (segregationiste) şi şcolile obişiţuite, prin revizuirea sistemului de pregătire iniţiala şi

continua a cadrelor didactice din cele doua tipuri de şcoli şi prin schimbarea unor elemente din managementul şcolilor obişnuite şi a claselor existente în aceste şcoli. Principalele cai de realizare a acestor obiective erau focalizate pe;

- ameliorarea şi flexibilizarea procesului didactic în şcolile de masa şi pe introducerea monitorizarii sistematice a elevilor integral în şcolile obişnuite ;
- reducerea numarului de elevi din şcolile speciale prin introducerea unui sistem consultativ comun intre specialiştii din şcolile speciale şi cadrele di dactice din invStamantul obişnuit (parteneriat pentru facilitarea integrarii);
- introducerea unui sistem de intrajutorare mobil constituit în şcoala specials pentru şcoala obignuita (unele cadre didactice sau specialişti din şcoala specială să colaboreze sistematic şi pe o perioada mare de timp - un an sau mai mulţi ani şcolari - cu personalul didactic din şcolile obişnuite).

## Belgia

Proiectul LISA *(Leuven Integration through System Approach)* a fost centrat pe identificarea a opt perechi de şcoli din sistemul public de invatamant (opt şcoli de masa şi opt şcoli speciale) intre care să se stabileasca punţi de relaţionare şi cooperare pentru favorizarea procesului de integrare şcolara a copiilor cu cerinţe speciale. Elementele principale avute în vedere s-au concretizat in:

- identificarea şi exploatarea experientelor pozitive oferite de specificul educaţiei în institutiile speciale şi adaptarea lor cu ajutorul profesorilor de sprijin la conditiile din şcolile obişnuite;
- evidentierea importantei aspectelor medicale, psihologice şi sociale, a experienţei şi suportului oferit de profesori, precum şi a participarii directe a părinţilor în procesele de analiza şi luare a deciziei cu privire la integrarea unui copil cu cerinţe speciale în structurile invatamantul obişnuit.

Proiectul a inclus urmatoarele tipuri de acţiuni:

- integrarea elevilor cu deficienţe fizice şi senzoriale (elevi cu deficient uşoare, medii şi severe), în toate ciclurile de invaţamant ale şcolii obişnuite cu asigurarea serviciilor de sprijin din partea personalului specializat din gcolile speciale;
- sprijinirea personalului din gradim'te şi a parintilor pentru facilitarea integrarii în invatamantul preşcolar a copiilor cu deficient mintale uşoare şi moderate;
- integrarea sau reintegrarea în invaţamantul primar a copiilor cu deficienţe moderate şi a copiilor cu dificultăţi în ÎNVĂŢARE (fie dupa ce aceştia au
  urmat un an programul şcolii speciale, fie au fost în invatamantul secundar, dar nu au implinit varsta de 13 ani);

- integrarea parţiala a copiilor cu deficienţe mintale moderate dintr-o şcoala specială intr-o şcoala secundara obişnuita (vocaţionala sau profesionala), prin cooperarea dintre doua şcoli invecinate ;
- asigurarea conditiilor de educaţie permanenta persoanelor cu deficient senzoriale, prin introducerea noilor tehnologii în domeniul protezarii şi profesionalizarii lor în conditii de siguranţa şi autonomie la locul de munca.

## Spania

Proiectul de integrare educationala *(Educational Integrational Project, Valladolid)* al carui principal scop a fost aplicarea principiului normalizarii în sistemul de invaţamant prin integrarea în şcoala obişnuita a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie şi asigurarea serviciilor de care aceştia au nevoie pe tot parcursul şcolarizarii. Planul de acjiune al proiectului s-a concentrat pe urmatoarele direcţii:

- organizarea resurselor existente în sistemul public de învăţământ şi reorganizarea functionala a centrelor/gcolilor speciale ca centre de resurse pentru susţinerea activitatilor de integrare a copiilor şi adolescenţilor cu deficient sau cu probleme de ÎNVĂŢARE (cu un accent deosebit pe INTERVENŢIa şi
  integrarea timpurie, de la varste cat mai mici);
- dezvoltarea procesului de integrare şcolara prin identificarea unui numar de şcoli (in final proiectul a inclus 13 şcoli de masa) unde să se aplice sistematic integrarea copiilor cu cerinţe speciale, concomitent cu ameliorarea şi adaptarea conditiilor de predare la clase prin diferenţierea şi adaptarea curriculumului;
- coordonarea permanenta intre institutiile şcolare şi cele de asistenţă a copiilor cu cerinţe speciale pentru realizarea în comun a obiectivelor incluse in proiect;
- formarea personalului didactic prin includerea în programele de pregStire inijiala sau continua a unor cursuri de specializare în educaţie integrata.

## Portugalia

Proiectul *Use of New Technology în the Education of Children who are Hard--of-hearing and Motor Disabled with Neurological Problems* (Utilizarea noilor tehnologii în educaţia copiilor care au deficienţe grave de auz şi deficient fizice de natura neurologica) derulat în Lisabona a avut drept scop folosirea computerelor şi dezvoltarea unor soft-uri speciale pentru copii cu pierderi grave de auz (100 de copii cu varste intre 3 şi 14 ani) şi pentru copii cu deficient

senzoriale şi fizice de natura neurologica (150 de copii cu varste intre 2 şi 18 ani). Obiectivele generale ale proiectului au fost:

- sa utilizeze computerul şi mediile de comunicare informatizate pentru dezvoltarea integrarii şcolare şi sociale a copiilor cu deficienţe. Integrarea şcolara s-a central pe doua direcţii distincte: în primul rand, integrarea copiilor din centrele specializate care au devenit centre de resurse pentru copil şi pentru şcoala integratoare şi, în al doilea rand, crearea unor spatii in şcoala integratoare pentru activităţi extraşcolare de terapie, dezvoltarea comunicarii şi re-educare senzoriala a copiilor cu deficienţe grave de auz, folosind şi soft-uri speciale pe computer;
- sa amelioreze şi să dezvolte capacităţile vocii şi inteligibilitatea pronunţiei cuvintelor de catre copiii cu deficiente auditive grave în comunicarea cu persoanele care au auzul normal; folosind un soft special pe computer copiii au putut ,,vizualiza" caracteristicile vocii lor şi au ajuns să inveje modalitatea de a controla parametrii propriei voci (intensitatea pronunţiei, claritatea pronunţiei, amplitudinea undelor vocale etc.);
- sa elaboreze şi să dezvolte soft-uri pe calculator pentru exercijii de morfologie şi sintaxa;
- sa dezvolte comunicarea orala şi scrisa a copiilor cu afecţiuni cerebrale prin folosirea computerului şi adaptarea sistemului Bliss pe computer (un sistem specific în antrenamentul scrierii şi pronunţiei cuvintelor la copiii cu paralizii cerebrale);
- sa utilizeze jocurile electronice pe computer la copii de varsta preşcolara care prezinta afectiuni neurologice cerebrale (proiectul a surprins foarte bine disponibilitatea şi atracţia copiilor fata de folosirea computerului).

## Italia

Proiectul *The Didactic Centre as a Basis for School and Educational Integration* (Centrul Didactic ca baza pentru integrare şcolara şi educaţionala) desfaşurat în Sardinia a inclus patru centre de resurse care au acoperit aproape intreaga regiune : Cagliari, Oristano, Macomer şi Porto Torres. în organizarea şi alocarea resurselor proiectului s-au avut în vedere diferenjele socio-economice existente intre diferite zone urbane, suburbane sau zone rurale izolate, fiind selectate şcoli publice din ciclul primar şi gimnazial unde s-au alcatuit clase cu maxim 25 de elevi. Activitatea didactica a fost desfaşurata de institutori sau profesori specializaţi pe diferite discipline cu INTERVENŢIa directs a profesorului de sprijin, iar proiectarea lecţiilor s-a facut în echipe de profesori, pornindu-se de la potenţialul aptitudinal şi capacitatea de ÎNVĂŢARE a fiecarui copil în parte. în acest proiect au

mai fost antrenaU o serie de parteneri cum ar fi USL *(Local Health Unit,* reprezentantul local al Ministerului Sanataţii Publice) şi AIAS (Asociatja italiana pentru sprijinirea persoanelor spastice, o organizatje neguvernamentala) care au asigurat suportul terapeutic, atat în şcoala, cat şi în afara ei, prin colaborare permanenta cu echipa de profesori.

## Germania

Proiectul *The Common Education of Disabled and Non-Disabled Children în Primary and Secondary Education* (Educatia în comun a copiilor cu deficient şi a celor farS deficient în invat,amantul primar şi secundar) este o init.iativa aparuta în oraşul Bonn în 1981 ca o reacţie fata de situaţa copiilor cu deficient care nu aveau nici o alternativa la invatamantul special, singurul loc unde puteau fi şcolarizat,i. Acest proiect a constituit prima iniţiativa de integrare în invaţa-mantul de masa a unor categorii de copii cu deficient, ceea ce a starnit o serie de critici aduse celor care erau acuzaţi de subminarea invatamantului special din Germania, dezvoltat intensiv în ultimii 20-30 de ani, şi care a atins un standard ridicat, comparativ cu alte tjiri. Aplicarea acestui proiect a necesitat un efort suplimentar de convingere a unor şcoli primare din sistemul public şi a parintilor copiilor implicati în acest experiment care nu puteau să inteleaga finalitatea şi utilitatea sociala a unui astfel de demers. Ulterior, în anii 1986 şi 1990, dupa ce au aparut primele semnale pozitive din clasele-pilot constituite în cadrul acestui proiect, alte initiative s-au concretizat prin extinderea acestei practici chiar şi la nivelul claselor de gimnaziu. Spre deosebire de alte t&ri unde practica edu-catiei integrate a fost mai uşor acceptata şi aplicata, Germania a adoptat o strategic diferita incercand să valorifice bogatia de resurse existente în reteaua invatamantului special (investiţii, dotari, resurse umane etc.) şi dezvoltand programe de integrare mai ales în activitatile de profesionalizare a elevilor cu deficient (acelaşi lucru se incearca şi în unele şcoli speciale din tara noastra unde baza materiala a acestora poate fi utilizata şi de elevii din şcolile profesionale obişnuite şi iuvers, dezvoltandu-se astfel un parteneriat activ intre şcolile speciale şi cele obişnuite).

## Grecia

Proiectul *Local Model Initiative of Attica* s-a desfaţurat în 24 de şcoli primare şi secundare din suburbiile Atenei. Proiectul a constat în organizarea unor grupe/ clase speciale în şcolile obişnuite şi diferenţierea programului şcolar astfel incat grupa de copii cu deficif nţe să desfasoare 2-4 ore pe saptamanS în regim de clasa

specials, iar restul de ore prevazut de programul unei saptamani să se desfSgoare în clasele obişnuite. Orele de la clasa specials sunt de competenţa profesorului de educaţie specials care este şi profesor de sprijin la activitSjile din clasa obignuitS, iar activitStile extraşcolare sunt organizate impreunS (clasa specials cu clasele obignuite). în acelaşi timp, universitatea - prin departamentul de profil - a initial un program de pregStire a profesorilor şi de monitorizare a acestui proces de integrare precum şi de organizare şi structurare a curriculumului gcolar în conditiile create de acest proiect. De asemenea, în proiect au existat o serie de colaborSri şi cu alti parteneri care au oferit servicii medicale, sociale şi de consultants.

Capitolui 8

# Pregătirea cadrelor didactice si a specialistllor pentru educatia integrata Tn unele tari europene

Pregătirea corespunzatoare a profesorilor şi a altor categorii de specialist care să acjioneze ca agenţi de reforma în sistemul educational este o condiţie fundamentala pentru valoriflcarea diversităţii culturale în campul relapilor sociale şi comunitare. Aplicarea unei asemenea politici educaţionale cunoaşte diferenţieri importante de la o tara la alta, deoarece intervin constrangeri de ordin economic, social, cultural etc. Experienţa recenta accentueaza important dezvoltarii unui parteneriat activ în educaţie, o practica de altfel curenta în unele £ari din vestul Europei. Ideea de parteneriat în educaţie nu trebuie să reprezinte un scop în sine, ci un mijloc în asigurarea pregatirii profesionale şi a calitatii educaţiei în şcoli. Pornind de la aceasta premisa, formarea personalului didactic în spiritul activi-taţilor desfagurate în echipe de profesori sau specialistă din campul educational prezinta o serie de avantaje, dintre care enumeram:

- continuitatea intre formarea iniţiala şii practicaşcolara, menita să asigure o interfafa optima intre experienţele de ÎNVĂŢARE din perioada studenfiei si
  exigence profesiunii didactice. Este stiut faptul ca, pe de-o parte, la debutul carierei didactice, tanarul profesor se confrunta cu o multitudine de dificultăţi şi, pe de alta parte, de-a lungul prestatiei sale didactice, fiecare profesor simte nevoia unui sprijin din partea colegilor;
- proiectarea unor programe de dezvoltare a competenţelor psihopedagogice adaptate exigenjelor practice ale şcolii în care profesorul isi desfasoara activitatea. Pregătirea fiecarui profesor comporta o anumita specializare in funcţie de mater ia pe care o preda, dar sum şi cerinţe specif ice de formare psihopedagogică în functie de varsta elevilor, de tipul/profilul şcolii etc. Astfel, programele de formare initiala a cadrelor didactice trebuie să ofere

diverse itinerare educaţionale pentru studenţi, prin cursuri şi activităţi practice diferenţiate şi adaptate la cerinţele concrete ale şcolii/clasei/ grupului de elevi;

- _cercetarea pedagogics în şcoala a fost şi este neglijatS ori abordatS formal, deşi se recunoagte contribuţia să la dezvoltarea profesională individuals şi instituţionala. Majoritatea programelor de formare a profesorilor dezvoltate în rejele de colaborare intre şcoli, universitSji sau alte institujli din perimetrul educational incorporeaza proiecte de tip cercetare-actiune. Exists argumente serioase pentru ca cercetarea pedagogics să fie situatS în contextul unor ample rejele de cooperare educationalS. De asemenea, cercetarea pedagogics are un rol deosebit în elaborarea de catre şcoli şi universitSţi a propriilor strategii şi planuri de dezvoltare institufionala.

Politicile privind educatia din multe ţSri europene au subliniat important trecerii de la modelul educational de segregare la cel de integrare. în aceste ţSri, integrarea are o semnificaţie mult mai largS, care trece de granule educaţiei - este vorba deopotriva de integrare socials, economics, profesională, comunitara, ca obiectiv de prim-rang în cazul persoanelor cu cerinţe speciale. Desigur, integrarea şcolarS nu este doar o prefajS la celelalte forme de integrare, ci le pregSteşte în conţinut şi asigura formarea capacitSfilor şi abilitaplor necesare pentru o inserjie efectivS în comunitate.

In continuare sunt prezentate pe scurt cateva dintre experience privind formarea profesorilor pentru educatia integrals din unele ţSri europene. Aceste informaţii au fost incluse intr-un studiu de fezabilitate intitulat *Parteneriat în formarea profesorilor pentru educatia integrata,* realizat în anul 1996 de reprezentantii universitStilor partenere în Programul TEMPUS CME 01131-95 (Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, Universitatea Bucureşti, Universitatea „A1.I. Cuza" Iaşi, Universitatea de Vest Timişoara, Universitatea din Birmingham, Anglia, Universitatea din Copenhaga, Danemarca, Universitatea din Malaga, Spania şi Universitatea din Bologna, Italia).

## Anglia

In Marea Britanie, conceptul de copil cu cerinţe speciale se referS la o categoric mai larga de elevi (aproximativ 20% din populaţia şcolarS) care se confruntS cu dificultSji de invSţare pe perioade mai lungi sau mai scurte de timp. Mai mult de jumatate din numSrul copiilor cu dificultSţi în invSjare sunt declaraţi ca avand cerinţe educative speciale în acord cu Legea educaţiei din 1988 şi, respectiv, cea din 1994. Fiecare profesor este pregatit să lucreze cu elevii cu cerinţe speciale, deci formarea profesorilor pentru invajSmjintul special nu este o activitate separatS de

*

brmarea profesorilor în general. Prin urmare, pregătirea tuturor profesorilor nclude o initiere în educarea copiilor cu cerinţe speciale, o pregătire specifics ictivitStii cu copii care au dificultSti de invatare. Noul Cod al practicii cu privire a identificarea şi evaluarea cerinţelor educative speciale, introdus în anul 1993, itabileşte modalitStile prin care şcolile obişnuite evalueaza şi ofera asistenţă iccesarS copiilor cu dificultSti de invStare sau cu tulburari de comportament. în >lus, prin lege, fiecare şcoala este obligatS să dezvolte o politics clarS în domeniul sducaţiei integrate şi să incadreze un profesor coordonator pentru educarea 'opiilor cu cerinţe educative speciale. Implicatia majora a aplicarii acestui cod ;onstS în faptul cS toţi profesorii trebuie să posede competence în educarea :opiilor cu cerinţe speciale, iar cei care lucreaza direct cu aceasta categorie de ;levi trebuie sS posede competence specifice cu privire la particularităţile fiecarui :ip de cerinta specials în parte. în categoria profesorilor angajaţi direct în ictivitatea de educaţie specială intra :

- coordonatorul pentru activitatile educative destinate elevilor cu speciale ;
- grupul de profesor i de sprijin *(support teachers)* ;
- grupul de profesori itinerant *(peripathetic teachers)* ;
- profesorii cu activitati didactice frontale din şcolile/clasele unde sunt elevi integrati.

Formarea initials a profesorilor urmaregte familiarizarea viitorilor profesori cu problematica educaţiei speciale şi se realizeaza pe trei direcjii complementare :

- /includerea experientelor practice şi a abordarilor teoretice în programele de formare ;
- V focalizarea atenpei asupra cerinţelor speciale pe durata cursurilor, seminariilor şi lucrSrilor practice ;
- opjiunea studenţilor pentru direcjii de studiu aprofundat asupra unui aspect particular privind cerinţele educative speciale.

Formarea inrfiala a profesorilor este structurata modular pe trei niveluri :

- *nivelulj* - finalizat cu obtinerea unui certificat de profesor - presupune parcurgerea a cinci module, dintre care trei de preg&tire fundamentals şi douS de studii de specialitate (selectate de cursanţi dintr-un numSr larg de opjiuni) ;
- *nivelulţ2* - finalizat cu obtinerea unei diplome de profesor avansat - se objine dupS parcurgerea nivelului 1 şi a incS patru module, iar pregStirea profesorilor pentru educaţia integratS presupune obtinerea diplomei de profesor avansat. Modulele incluse în nivelul 2 de pregStire contin teme privind dificultati severe de invStare, programe de reabilitare şi recuperare functionalS, tehnologia informationalS, dificultSti de limbaj etc. ;
- *nivelul 3_r* studii aprofundate şi masterat - presupune absolvirea nivelului 2.

Pregătirea continuS a renuntat la cursurile de lunga durata, acestea fiind inlocuite cu o gamS larga de cursuri intensive şi perioade de practica, majoritatea acestor activitati desfaşurandu-se în şcoli prin implicarea profesorilor din universitate şi a specialiştilor în consiliere.

## Danemarca

Sistemul de invatamant danez asigura şcolarizarea obligatorie pentru copiii cuprinsi în intervalul de varsta de la 7 la 15 ani, incluzand şi copiii cu cerinţe educative speciale. Astfel, pregătirea initiala şi fonnarea continua a profesorilor pentru educatia integrata presupune urmatoarele aspecte :

- dezvoltarea unor forme alternative, în colegii, pentru pregătirea initiala a educatorilor şi profesorilor din reteaua şcolara obligatorie;
- crearea unor institupi cu atributii exclusiv în domeniul formarii continue a profesorilor (de exemplu Institutul Regal de Studii Educatjonale);
- pregătirea şi atestarea competenţelcr în domeniul educaţiei copiilor cu cerinţe speciale numai din randul profesorilor deja calificati pentru invatamantul obişnuit, care au o experienţa profesionala de minimum 2 ani;
- asigurarea unor forme diverse de pregătire continua pentru profesorii din rejeaua invatamantului integral şi a celor care asigura servicii de sprijin copii lor cu cerinţe educative speciale (pedagogi, consilieri şcolari, logopezi etc.);
- proiectarea şi utilizarea unor curricula flexibile şi deschise nevoilor de pregătire ale profesorilor, creşterea ponderii disciplinelor optionale in programele de formare a profesorilor, dezvoltarea unor module de pregătire cu impact deosebit în educatia integrata, ca de exemplu: tehnologia informaponala şi utilizarea computerelor, comunicarea argumentativa, comunicarea alternativa etc.;
- utilizarea unui curriculum integral în care se asigura un echilibru optim intre formarea teoretica şi formarea practica.

Structura sistemului de pregătire a profesorilor include trei tipuri de instituţii:

- colegii cu durata studiilor de 4 ani - destinate pregatirii educatorilor pentru invatamantul preşcolar, a profesorilor pentru invatamantul general obligatoriu şi a pedagogilor sociali;
- facultap în Structura universitatilor - asigura pregătirea profesorilor pentru invatamantul liceal, precum şi specialistă pentru serviciile de sprijin in educaţie (centre psihopedagogice de asistenta şi consultants etc.);
- institutii pentru pregătirea continuS a profesorilor, prin programe de lunga sau scurta durata.»

Pregătirea continua este coordonata de Institutul Regal de Studii EDUCAŢIONALE care are o serie de filiale pe tot teritoriul ţaril şi care ofera în fiecare an un numar de 600-700 de cursuri cuprinzand teme de pedagogic şi psihologie aplicata, cu o tematica foarte clar definita, durata unui curs osciland intre 30-120 de ore.

Calificarea în domeniul educaţiei integrate şi a educaţiei speciale presupune absolvirea unor cursuri pe durata a trei ani, iar candidaţii trebuie să aiba o experienţa" în invatamant de minimum doi ani. Objinerea diplomei presupune parcurgerea programei de pregătire teoretica şi practica, susjinerea examenelor şi a unei lucrari de licenţa bazate pe o cercetare concreta.

## Italia

Educaţia copiilor cu cerinţe educative speciale din Italia prezinta urmatoarele caracteristici fundamental:

- majoritatea copiilor cu deficienţe mintale sunt integral în clase obişnuite ;
- nu se face o distinctie clara intre educaţia copiilor cu deficient severe şi cei cu tulburari de invăţare ugoare;
- exista un numar mare de profesori de sprijin, iar ceilalfi profesori sunt cu totii implicaţi în educaţia integrata.

Pregătirea iniţiala a cadrelor didactice din Italia se prezinta astfel:

- cadrele didactice din grading şi din ciclul primar sunt absolvenţi ai unei şcoli normale (licee pedagogice), iar timpul alocat pregStirii psihopedagogice este considerat insuficient;
- incepand cu ciclul secundar, profesorii primesc o diploma universitara, dar programele de studiu universitar nu ofera o pregătire psihopedagogică adecvatS în domeniul educaţiei copiilor cu cerinţe speciale, Pentru completarea cunoştintelor de specialitate profesorii participa la cursuri de perfecţionare (pregătire continua).

In aceste condiţii, legislatia italiana în materie de educaţie propune schimbari importante legate de pregStirea profesorilor. Astfel, se prevede obligativitatea obtinerii unei diplome universitare pentru toţi profesorii, indiferent de nivelul instituteă şcolare în care işi vor desfaşura activitatea, iar curriculumul universitaţilor va cuprinde obligatoriu cursuri de pedagogic, psihologie şi didactica aplicata în educaţia specială. O atenfie deosebita este acordata pregatirii profesorilor de sprijin, care urmeaza cursuri de specializare în domeniul psihopedagogiei speciale pe durata a doi ani, timp în care parcurg o serie de discipline cu caracter aplicativ.

PregStirea continuS se desf£s.oarS în trei etape distincte :

- prima etapS cuprinde cel putin şase sesiuni compacte de pregStire, trei sesiuni avand un caracter teoretic introductiv, iar urmStoarele constand in formarea pe ateliere de lucru, în cadrul cSrora fiecare participant desfSşoarS activitSji de proiectare a activitSlii didactice în condiliile unei clase unde sunt integrală elevi cu cerinţe speciale ;
- in etapa a doua fiecare profesor aplica în activitatea să practicS, la clasS, cunoştiniele dobandite pe parcursul primei etape;
- etapa a treia este rezervata evaluSrii, în care profesorii comparS rezultatele objinute pe parcursul programului de pregStire. Ca modalitSji de lucru sunt utilizate rapoartele individuate, discutiile de grup etc.

## Spania

PregStirea profesorilor din Spania se aflS intr-un continuu proces de dezvoltare datoritS amplelor masuri reformiste care au loc în aceastS JarS. Astfel, pot fi fScute o serie de observaţii;

- educaţia copiilor cu cerinţe speciale este parte components a sistemului educational general şi nu o structure separata de aceasta;
- diversitatea culturala inseamna recunoagterea şi acceptarea necesitatii ca educatia sS rSspundS nevoilor elevilor şi nu sS le impunS aceleaşi exigenje/cerinţe;
- accesibilitatea implica rENUNŢArea la curriculumul comun, obligatoriu
  pentru toti elevii; desigur, exists un curriculum nucleu, comun pentru inv&ţmantul obligatoriu, dar acesta este dezvoltat şi adaptat în funcţie de capacitate de invSiare ale elevilor, prioritatile educaţionale zonale şi locale etc.

PregStirea initials pentru toate categoriile de profesori are loc în university, iar aceasta pregStire se desfSşoarS pe trei niveluri:

- nivelul 1 - diploma de profesor corespunde primului nivel de pregătire universitarS, prin care se otyine calificare pentru invajSmantul preşcolar şi primar, precum şi în domeniul pedagogiei sociale. Formarea la acest nivel urmeaza de regula dubla specializare: pregătirea pentru invajSmantul general şi pregătirea pentru educarea copiilor cu cerinţe speciale;
- nivelul 2 - de pregStire în domeniul Educaţieiă speciale (studii universitare
  de 5 ani, respectiv primul ciclu de 3 ani şi al doilea ciclu de 2 ani) asigurS objinerea licenţei în psihopedagogie specials;
- nivelul 3 - de pregStire prin programe de masterat sau studii aprofundate asigurS o specializare pe un anumit domeniu sau în activitSţi cu o anumitS categorie de elevi scu cerinţe speciale.

Pregătirea continua a profesorilor din şcolile incluzive are la baza urmatoarele principii:

- articularea pregatirii teoretice cu activitatea practica;
- formarea continua în şcoala prin alcatuirea unor echipe de profesori care invaţS continuu şi prin elaborarea şi aplicarea unor programe, pornind de la specificul şcolii şi particularitatile elevilor din acea şcoala/clas5;
- programele de pregătire continua sunt flexibile şi bogate în conţinut şi strategii;
- plasarea formSrii în şcoli reprezinta o expresie a descentralizarii în educaţie.

Programele de formare continua a profesorilor pentru educaţia integrata sunt orientate pe trei direcţii principale :

- specializarea profesorilor calificaţi pentru invaţmantul general obligatoriu prin cursuri postuniversitare cu durata de 1-2 ani;
- optimizarea resurselor şi perfecjionarea pregatirii profesionale în domeniul cerinţelor educative speciale, proiectarii curriculare şi a altor servicii de sprijin în procesul de integrare ;
- dezvoltarea profesionala şi institutionala, programe care sunt focalizate pe asigurarea competentelor şi promovarea (acordarea gradelor didactice) profesorilor şi specialiştilor din rejeaua educaţiei integrate.

Avand în vedere experienţa acestor tari, precum şi masurile de reforma care au loc în sistemul romanesc de invaţmant, putem desprinde unele observatii cu valoare operationalţ pentru dezvoltarea educaţiei integrate :

- o direcjie importantţ de cercetare şi restructurare în formarea profesorilor o reprezinta redefinirea bazelor conceptuale ale educaţiei speciale. Practic, fiecare şcoala se confruntS cu problema dificultăţilor de invatare; de aceea integrarea trebuie inclusS în politica educaţionala la nivel national. Concepte ca *diversitatea* şi *accesibilitatea* sunt esenţiale în reforma sistemelor educaţionale din toate ţrile;
- formarea profesorilor pentru educaţia integrata pretinde nu numai o schimbare de paradigma în invatSmantul obignuit şi cel special, dar şi o reforma structurala, precum şi adaptari curriculare. PregStirea profesorilor competenţi în proiectarea şi dirijarea experientelor de invatare la elevii cu prestăţii şcolare diverse este lipsita de şansa reugitei în condiţiile unui ÎNVĂŢĂMÂNT centralizat şi preponderent teoretic, cu programe şcolare supraincarcate şi absolut obligatorii pentru toti elevii;
- deoarece dificulta'tile de adaptare şcolara apar adeseori la varsta şcolarităţii timpurii, sunt necesare restructura'ri importante în sistemul de formare a inv&tStorilor; pregStirea cadrelor didactice pentru invSt5mantul primar trebuie inclus5 în programele de pregStire academica;

- formarea continua nu trebuie lasata pe seama initiativeă personale şi a angajarii voluntare a profesorilor. Se ştie ca în mod obişnuit profesorul prefera să nu interacjioneze sau să interactioneze cat mai pu£in cu elevii care au dificultap de ÎNVĂŢARE, deşi aceştia reprezinta o resursa importanta
  pentru dezvoltarea competenjelor psihopedagogice. Consideram ca for marea continua a profesorilor trebuie să constituie o activitate permanenta şi obligatorie la toate nivelurile sistemului de ÎNVĂŢĂMÂNT ;
- pregătirea psihopedagogică, metodica şi de practica pedagogica, în conditiile sistemului nostru de invatamant, este mai mult decat precara in cazul profesorilor din invatamantul special gimnazial. Aceşti profesori nu primesc o inijiere psihopedagogică specifica pe durata studiilor universitare, ci în formatia lor predomina pregătirea de specialitate.

Desigur ca sunt şi alte aspecte care insoţesc activitatea complexa de formare initials şi pregătire continua a profesorilor pentru educaţia integrata. în acord cu experienţa internationalţ în domeniu, reforma sistemului de pregătire profesionala a cadrelor didactice gaseste în politica educationalţ de integrare resurse şi soluţii dintre cele mai viabile.

Capitolul 9

# Aspecte privind proiectarea unui curriculum în conditiile educaţiei integrate

Abordarea problematicăă continuturilor educaţiei în conditiile integrarii copiilor cu cerinţe speciale în invatamantul de masa trebuie să aiba în vedere raspunsul la cel putin urmatoarele intrebari:

- Care sunt finalităţile actului educativ în raport cu nevoile specifice ale copiilor deficientă?
- Cum definim scopurile şi obiectivele instruirii în conditiile unei clase de elevi în care se realizeaza integrarea?
- Se impune cu necesitate folosirea unui curriculum diferentiat/adaptat ?

Facand o analiza a particularitatilor specifice în materie de invatare a copiilor cu diferite tipuri de deficienta, se ajunge la concluzia ca una dintre calit&tile esentiale ale unui curriculum integral trebuie să fie flexibilitatea să ridicata, astfel incat să permita fiecarui copil să avanseze în ritmul sau şi să fie tratat în functie de capacitate sale de invatare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea continuturilor instruirii şi modalitatile de transmitere a informatiilor în clasa să se faca diferentiat. în aceste conditii, designul lectiei va suferi modificari substantial faţă de ceea ce se intampla intr-o clasa obişnuita şi, în acelaşi timp, pentru o mai mare eficienţa în munca cu elevii, clasele ar trebui să aiba un numar redus de elevi (20-25 de elevi) pentru a permite educatorului (profesor sau invatator) o comunicare optima cu toti elevii clasei.

c Argumentele care stau la baza elaborarii unui curriculum integral sunt: *4*
respectarea dreptului fiecarui copil la instructie şi educaţie pe masura potentialului şi capacitatilor sale ;

- formarea la copilul deficient a unui registru comportamental adecvat care
ţ. să permita adaptarea şi integrarea să sociala printr-o experienţa comuna de invatare alaturi de copii normală;

• • asigurarea legaturii cu faptele reale de viaja sj familiarizarea cu o serie de obişnuinţe privind activităţile de utilitate practica şi de timp liber; , • dezvoltarea capacitaţilor necesare pentru rezolvarea independents (in limi-*I* tele permise de gradul deficienţei) a problemelor, autocontrol în situaţii dificile şi practicarea unor metode şi tehnici de munca intelectuala care s3 asigure eficienţ3 în adaptare şi integrare.

[0] Un curriculum integral trebuie să puna accent, în principal, pe urmatoarele domenii:

1. *Dezvoltarea trasaturilor de personalitate din domeniul afectiv, motiva tional, caracterial şi al socializarii*

j-» imaginea de sine ;
scopurile, interesele, pasiunile;
3- motivafia interna şi externa;
ţ» concordanţa dintre potenţialul personal - realizari - valoarea produselor -*ş* realizate;
*ţ* • activităţile individuale şi în grup ; *(3* • gradul de toleranţa şi injelegere faţ3 de cei din jur şi faţ3 de valorile
acestora;
echilibrul afectiv;
9 jocul, activităţile de timp liber;
responsabilitaţi individuale, scolare, sociale ;
relapile cu colegii, profesorii, educatorii etc.;
comportamentul, Jinuta, atitudinile;
respectul, sprijinul, controlul agresivitaţii; (3 •
atitudinea faja de munca etc.

2. *Dezvoltarea deprinderilor de munca individualţ*

/.• deprinderile de studiu şi stilul personal de ÎNVĂŢARE (inv3ţare pasiva, *f.* activa, conştienta, inconştient3); •*-" • invaţarea sociaia ; *Q* • activitaţile extraşcolare de ÎNVĂŢARE ; ' • succesul/insuccesul scolar; *y* • procesele gandirii; »• comunicarea verbala şi nonverbaia, oraia şi scrisa, cititul;
operaţiile aritmetice de baz3;
modul de rezolvare a sarcinilor/problemelor etc.

*Dezvoltarea conduitei morale, religioase şi a simfului estetic*

sistemul de valori morale;
atitudinea faţă de valorile religioase;

domeniile de interes artistic ;

atitudinea faţ de diferite evenimente şi fenomene sociale; /p • gradul de implicare în diferite activitap cu conotape etica sau estetica etc.

4. *Dezvoltarea armonioasa a conduitelor psihomotrice JU-** deprinderi psihomotorii de baza (locomop'a, gesturile, mimica etc.); «2 • • jocurile dinamice şi exercijiile fizice; i*'» rezistenţa la efort fizic etc.

Procesul integrarii educaponale a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie presupune elaborarea şi aplicarea unui plan de intervenp'e individualizat, central pe folosirea unor modalitap eficiente de adaptare a curriculumului şi diversificarea ofertelor de ÎNVĂŢARE în cadrul lecp'ilor. în acest scop, principalele strategii care ar putea fi folosite pentru proiectarea unui curriculum din ÎNVĂŢĂMÂNTul integral se referS la:

- .ţselectarea unor continuturi din curriculumul general adresat copiilor I normali, care pot fi inţelese şi insuşite de copiii cu deficiente*s.i renunţarea la alte continuturi cu un grad ridicat de complexitate ;
- accesibilizarea intregului conpnut printr-un proces de simplificare, astfel ţ incat să fie inţeles şi insus.it de elevii cu cerinţe speciale;
- diversificarea componentelor curriculumului general prin introducerea ele-
7-, vilor cu cerinţe educative speciale intr-o varietate de activitap individuale, compensatorii, terapeutice, destinate recuperarii acestora şi asigurarea participarii lor în mod eficient la activităţile desfaşurate în invatamantul obişnuit" (M. Ainscow, 1994, pp. 98-99).

Un alt element fundamental de care trebuie să se ţina seama la proiectarea curriculumului destinat elevilor cu cerinţe speciale este tipul şi gradul deficientei; experienţa practica a demonstrat ca pentru elevii cu deficient severe 'saTTcu deficienţe grave asociate este mai indicata gcolarizarea lor în institutii speciale, dupa un curriculum propriu, beneficiind de strategii didactice adaptate nivelului lor de receptare şi mielegere a continuturilor. în cazul acestor copii, procesul integrSrii sociale va fi sprijinit cu precadere prin valorificarea altor resurse existente la nivelul comunitatii (centre de zi, asociapi sau grupuri de pSrinţi, organizaţii umanitare sau de sprijinire a persoanelor aflate în dificultate etc.) şi mai pup'n prin implicarea şcolilor obişnuite.

In cazul elevilor cu deficient senzoriale sau fizice, considerati ca fiind normal dezvoltăţi din punct de vedere al potenţialului intelectual, adaptarea curriculara se realizeazS prin extensiune, adica, în curriculumul comun tuturor categoriilor de elevi sunt introduse o serie de activităţi suplimentare specifice care vizeaza cu precSdere aspecte legate de demutizare, insugirea unor limbaje specifice

(dactileme, alfabetul Braille, limbajul semnelor etc.) şi comunicare, orientare spatiala, activităţi de socializare şi integrare în comunitate, activitaţi practice focalizate pe o pregătire profesionala adecvata tipului de deficientţ. Educatia astfel conceputa nu se rezuma doar la o plasare, pur şi simplu, a deficienţilor în colectivitati obignuite de copii. Sunt necesare cel puţin doua tonditii pentru a asigura succesul actiunii:

-fu p pregătire specială prealabila integrarii, care să favorizeze achizitia operaţiilor elementare, condiţie a insuşirii elementelor fundamentale ale programei comune;

o_ asjjtgntj_j2ţihopedagogica şi medicală_de_sgecialitate, pe toata durata gcolarizarii în unitatile obişnuite de invatamant, pentru preintampinarea fenomenelor de inadaptare gcolara.

Aceste cerinţe reclama existenta unei retele instituţionalizate de asistenţa şi servicii pemra categoriile de elevi cu cerinţe speciale. în unele tari cu tradifie în acest sens sunt intalnite institutiile de readaptare cu profil special, psihopedagogic şi medical: centre de reeducare, centre de recuperare, clinici de observare şi reabilitare.

In scopul eficientizarii procesului de ÎNVĂŢARE, în clasele unde se practica invatamantul integral, UNESCO a elaborat unjţacfte? de *resurse pentru profesori, în* care sunt prezentate o serie de/strategii]d£_sprijinire a invajarii pentru toti elevii din clasa. în sinteza, aceste strategii pot fi prezentate astfel: *J, * Invăţarea interactiva* - presupune folosirea unor strategii de invatare *C-C* focalizate pe cooperarea, colaborarea şi comunicarea intre elevi la activi-taple didactice, precum şi interacl,iunea dintre profesori şi elevi sau dintre profesori (eficienţa invaţarii presupune lucrul profesorilor în echipa) ca o modalitate permanentS de lucru.

// • *Negocierea obiectivelor* - se refera la discutarea şi explicarea obiectivelor actjunii de invaţare în cadrul relaţiei dintre profesori şi elevi, deoarece fiecare participant la actul invaţarii are idei, experience şi interese personale de care trebuie să se ţina seama în proiectarea activităţilor didactice. -'TT* *Demonstralia, aplicalia şi feedback-ul* - se refera la faptul ca orice proces •ţ de invaţare (mai ales în condiţiile invatamantului integral) este mai eficient şi mai usor de inţeles daca informatiile prezentate sunt demonstrate şi aplicate la situatii reale de viaja, existand şi un feedback continuu de-a lungul intregului proces.

\V *Modalit&iile de sprijin în actul invdţdrii pentru elevii integrant* - elevii cu cerinţe educative speciale au nevoie în anumite momente de un sprijin activ în invatare, atat în timpul activitatilor desfaşurate în clasa, cat şi la

activităţile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educational cu anumite categorii de specialistă, cu familiile elevilor sau cu anumite institutii din comunitate. în general, cele mai utile metode şi tehnici de sprijinire a invajarii elevilor cu cerinţe educative speciale sunt: asigurarea unui confort socio-afectiv favorabil invaţarii, învăţarea în perechi, echipa sau cuplul de profesori în predare, învăţarea de la copil la copil. colaborarea intre_eleyi la activităţile de predare-inv2ţare, părinţii ca parteneri în inva-Jare, comunicarea cu alţi specialistă din afara şcolii.jmplicarea unor structuri sau institutii din cadrul comunităţii care au tangenje cu problematica educaţiei, perfectionarea continua a şcolii, a practicii profesorilor şi a formelor de ÎNVĂŢARE, cunoasterea şi analiza conduitelor de ÎNVĂŢARE spe-cifice fiecarui elev.

- *Evaluarea continua a invdfarii* - presupune prezenţa unui raspuns permanent la conţinuturile şi mesajele primite de cel care invaţa, iar aceste raspunsuri constituie principalul reper dupa care fiecare profesor isi poate perfecjiona şi optimiza INTERVENŢIa în actul mvaţarii, în timp ce elevul isi poate verifica capacitatea de a oferi solufii valide la situaţiile diverse de invaţare datorita interacţiunii permanente cu ceilalţi colegi din clasa. Pe de alta parte, fiecare profesor trebuie să demonstreze o atitudine şi o conduita flexibile în timpul activităţilor de predare-învăţare favorabile unei evaluari permanente, concretizate în disponibilitatea de a asculta toate raspunsurile şi a aprecia fiecare intervenţie a elevilor, colaborare cu alţi profesori în cadrul parteneriatului de predare-invaţare, prezentarea concluziilor pentru fiecare pas al activitaţii, discuţii libere etc.

In condiţiile elaborarii unui program de intervenţie individualizat (a unui curriculum individualizat) este necesara respectarea unor cerinţe fundamentale referitoare la:

- evaluarea_şi/sau reevaluarea copilului din punct de vedere medical,ţsiho-Aogici jpedagogic şy>ocial în scopul objinerii unor informaţii relevante pentru stabilirea unui diagnostic diferenţial, nuanţat şi valid, în masura să argumen-teze şi să garanteze pronunţarea unui prognostic asupra evoluţiei imediate şi pe termen lung a copilului deficient. Acest proces deosebit de complex şi cu urmari importante pentru integrarea scolara a copilului cu cerinţe speciale se face în echipa de specialisti, ,pefi6dic, la comisiile de expertiza / y / complexa a copilului, precum sveoritinuţ, în cadrul activitatilor zilnice, scolare şi extrascolare, destinate recuperarii şi educarii copilului deficient;
- stabilirea obiectivelor programului, pe termen ţctirt, itfSaliji şi(1tlrigă, diferenţiat pe domeniile implicate în procesul recuperarii şi educariiş(psihologic,

pedagogic şi social) şi intr-o formula operaţionalizata care să faciliteze o evaluare corecta;

- elaborarea activitatilor şi stabilirea metodelor, mijloacelor şi procedeelor specifice procesului de recuperare şi educare a copilului deficient, în funcţie de nivelul de dezvoltare al acestuia şi de particularităţile personalităţii sale;
- alcStuirea echipelor interdisciplinare şi/sau a instituţiilor care pot oferi servicii terapeutice, educaţionale şi de asistenţă, care să raspunda tuturor nevoilor fiecarui copil aflat în dificultate şi să favorizeze la maximum integrarea să în mediul social şi comunitar din care face parte;
- stabilirea unor ca"i eficiente de cooperare şi implicare a familiei copilului deficient în susjinerea programului individual de recuperare, pornind de la premisa ca o mare parte din timpul copilului se consuma în relaţia să cu membrii familiei din care provine.

Reuşita şi succesul programelor de INTERVENŢIe individualizate depinde, în mod esenţial, de varsta copilului; cu cat programul este aplicat la varste mici şi foarte mici, cand copilul recepteaza mai usor influenjele externe, cu atat şansele de reusitS sunt mai mari, iar urmarile provocate de natura deficienţelor manifestate vor scadea simjitor, fiind posibila chiar disparijia unor urmari traumatizante pentru echilibrul psihic al copilului.

O poziţie complementara la problematica curriculumului integral ar putea fi elaborarea unui curriculum differential. Este cunoscuta existenţa a numeroase moduri şi ritmuri de invatare care susjin achizijia, organizarea, rejinerea, controlul şi generarea ideilor. De asemenea, cunoaşterea este mediata de experienta personala şi de universul de semnificatii prezent în mediul de viaja al fiecSrui individ. A cunoaste toate acestea nu inseamna a le utiliza ca argumente pentru a sublinia deficienţele unei persoane. în schimb, poate fi o ocazie pentru a cSuta noi modele de ÎNVĂŢARE. Prin curriculum trebuie să se ofere o serie de punţi în plan cognitiv care să puna intr-o relate optima diferenţele cognitive şi posibilitatile individuale de insuşire a cunostinjelor.

lata, în sinteza, cateva masuri pentru diferenţierea invatamantului, intalnite în unele ţari occidentale, mSsuri raportate la cerinţele şi dificultatile resimjite de elevi:

- clase de recuperare, clase de dezvoltare cu 15-18 de elevi (Fran£a, Germania, Italia);
- clase specializate pentru inlaturarea unor dificultaţi particulare (Germania);
- clase de readaptare (copii cu es.ec scolar şi devieri de comportament) - Franţa, Germania;
- grupe de recuperare (3-5 elevi) sau activitati individuale de recuperare (SUA, Franca, Belgia);

- clase obişnuite cu predare pe grupe de nivel (Belgia, Anglia);
- clase cu programe adaptate (Belgia, Franca, Germania, SUA);
- şcoala comprehensiva, cu clase corective (Anglia).

Obiectivul principal al acestor şcoli este asigurarea reinserjiei copiilor în mediul scolar obisnuit. Aceste sisteme au un caracterffieschis.lffiexibiQcopiii putand fi oricand transferap în clase cu elevi cu dezvoltare normala. Activitatea se desfaşoara pe baza unor programe diferenţiate, care Jin seama de nivelul general al clasei, cat şi de lacunele fiecarui elev. Se urmaregte ca top elevii să atinga standardele minime de performanţa prevazute de programele obişnuite, iar în cazul copiilor cu potential intelectual limitat accentul este pus cu prioritate pe standardele de performanta din domeniul relatiilor şi activităţilor sociale.

Pe de alta parte, una dintre cerinţele fundamentale ale aplicarii în practica a acestei idei ar consta în prezentarea unui curriculum alternativ, fara incarcatura academica, care să permita tuturor sa-si construiasca mecanisme şi strategii proprii pentru a se familiariza cu cunoştinţele necesare în rezolvarea problemelor. vieţii cotidiene (cultura şcolara trebuie să faca posibil ca top copiii să devina persoane competente în a-şi crea propriile procese şi strategii de raponament utile pentru rezolvarea problemelor reale şi apropiate).

Pentru materializarea celor prezentate pana acum este nevoie în primul rand de o imbunatăţire substanpala a practicii profesionale prin implicarea tuturor persoanelor responsabile de creşterea şi educarea copiilor. în acest sens, este necesara o colaborare activa intre cadrele didactice din şcoala şi parinp'/tutori pentru imbunatăţirea procesului didactic, a conpnutului educap'ei şi evaluarii procesului instructiv-educativ, pornindu-se în permanentţ de la realitaple şcolii.

Experienţa practica în domeniul educapei sugereaza şi necesitatea desfaşurarii activitatilor didactice pe niveluri multiple de invaţare *"ţmulti-level learning)]*- clase şi/sau grupe de nivel pentru a putea raspunde eficient tuturor cerinţelor şi particularitaplor în invSjare ale elevilor din şcoala. Argumentele care vin sS susjinS aceastS pozijie pot fi sintetizate astfel:

& nu toţi elevii de aceeaşi varstS pot avea acelaşi potential dejnvajare; Q nu toţi elevii unei clase au aceleagi interese şi aceeaşi motivatie pentru ÎNVĂŢARE;

© aşteptSrile privind participarea elevilor la lecp'i trebuie corelate cu interesele şi cerinţele individuale în materie de educaţie ale fiecSrui elev în parte.

Plecand de la aceste realitSji ale viejli şcolare, specialiştii au propus unele modalitap de instruire diferentiata prin acţiuni de reorganizare a activitap'i didactice. Dintre acestea pot fi enumerate cateva orientari mai frecvent intalnite :

/ • clase de nivel - sunt constitute prin gruparea elevilor de aceeagi varsta în functie de aptitudinile lor generate, alcatuindu-se astfel collectivej)mogene de elevi;

, • grupe de nivel-materii în cadrul claselor omogene ;

• instruirea pe grupe temporar constitute ;

• clase pentru elevi cu aptitudini deosebite în anumite domenii;

' • clase de sprijinire a elevilor lenţi (I.T. Radu, 1978, p. 171).

Dupa opinia lui E. Planchard aceste forme de diferenţiere rezulta în urma unor combinatii ale factorilor de timp, metodelor sijiisciplinelor de studiu; fie ca materia este constants, dar timpul alocat studiului este diferit, fie ca ritmul de lucru este acelaşi pentru toţi, dar materia este diferita în conţinutul sau, fie ca atat programul, cat şi timpul sunt diferite.

Aceste forme de activitate didactics diferenţiata presupun cu necesitate un grad ridicat de flexibilitate intre elementele de structura ale sistemului, astfel incat, orice elev să poata trece de la un nivel la altul sau de la o grupa la alta atunci cand rezultatele objinute de acesta reclama aceasta trecere.

invaţamantul de tip diferenţiat, derulat intr-o şcoala obişnuita în care orice copil are posibilitatea de a-şi valorifica la maximum potenţialul sau intelectual şi aptitudinal, nu are un caracter segregationist (dupa cum ar putea să para la prima vedere), deoarece ofera şansa şi respecta dreptul fiecarui copil de a se manifesta în activitatea şcolara în conformitate cu posibilitatile, interesele şi cerinţele sale educaţionale.

O analiza atenta a invatamantului diferenţiat din perspectiva educafiei integrate trebuie centrata pe alegerea criteriilor care vor fi selectate în momentul constituirii claselor omogene. /Diferentierea prin clase de nivel *(streamed schools),* specifics şcolii engleze,' care consta în organizarea claselor pe baza valorii coeficientului de inteligenta a elevilor (astfel pot fi organizate clase pe diferite niveluri A, B, C, chiar pana la F, în care programele sunt aceleaşi, dar nivelul este difefitj, a demonstrat o serTe"de avantaje în modul de desfaşurare a activitaţilor, mai ales la clasele de nivel superior, dar, în acelaşi timp, a determinat accentuarea decalajului dintre clasele de nivel superior şi clasele de nivel inferior, ceea ce a condus la creşterea riscului de segregare intre elevi (chiar daca, teoretic, aceştia ar fi putut evolua spre clasele de nivel superior, fapt care se intampla foarte rar în practica curenta). be aceea, în condiţiile invatSmantului integral eficienţa claselor omogene este relativ redusa, comparativ cu activitatea pe grupe de elevi sau în echipe de elevi care fac parte din aceeaşi clasa. De asemenea, clasele în care se aplicS invatamantul integral se bucura şi de susjinerea profesorului de_j>p_nţin care participS efectiv la unele activitati/lecjii şi lucreaza cu acei copii aflaţi în dificultate la momentul respectiv. Pornind de la constatarea

ca mtr-o clasa obişnuita de elevi, cu component eterogenS, exists diferente sensibile intre elevi din punctul de vedere al ritmului asimilSrii cunoştinţelor, al capacitatii de lucru, unii specialistă recomanda imparjirea elevilor dintr-o clasa pejgrupe temponujConstituite, care sS lucreze diferenţiat, în funcţie de aptitudinile elevilor pentru diverse discipline, evitandu-se astfel situarea predarii la un nivel mediu în scopul omogenizarii conţinuturilor şi sarcinilor cerute din partea elevilor la orele de clasa. Activitafile didactice pe grupe mici de elevi, în cadrul lecţiilor, constituie una dintre modalităţile menite să realizeze o tratare adecvata a fiecarui elev în parte, prin aplicarea unor metode de lucru specifice inva£amantului individualizat şi, în general, adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitaţile elevilor. Aplicarea în practica a acestei strategii de lucru presupune o analiza atenta a urmatoarelor categorii de probleme :

l • *Constituirea srupelor, componenţa şi organizarea lor* - atunci cand activi-*'Jf* tăţile nu necesita constituirea grupelor dupa nişte criterii anterior stabilite de pedagog, se recomanda aplicarea principiului libertatii elevilor de a se grupa, în funcţie de afinitafile şi similitudinile resimjite unii faţă de alţii, intervenţia pedagogului avand un caracter discret şi indreptata spre ajuto-rarea elevilor în rezolvarea unor dificultafi ivite în organizarea grupelor. Aceasta maniera de lucru favorizeaza constituirea unor grupe în care fiecare membru resimte acel minimum de confort psihic, fiind mai deschis catre colabpjareţcomunicare şi acceptare a celorlalţi.

*iyitntii în June fie de unele objective ţi confinuturi specifice unei anumite discipline* - activitatea va fi centrata în special pe favorizarea schimbului de informafii intre elevi, fiecare elev avand posibilitatea de a-şi valorifica cat mai bine aptitudinile, cunostinţele şi experienţa personala, iar INTERVENŢIa profesorului trebuie s2 favorizeze sau sS creeze o atmosfera stimulativa, în care grupul să aiba atat zone de libertate, cat şi zone de responsabilitate, în contextul în care fiecare elev este deschis spre celalalt şi interesat de propria lui descoperire prin relaţiile cu ceilalţi. *Caracteristicile relafiti prqfqsnr-elev - în* condiţiile învăţământului diferentiat, rolul şi sarcinile profesorului devin mai complexe şi solicits un efort mai mare din partea acestuia. Profesorul trebuie să respecte viziunea şi sentimentele fiecarui elev în parte, să stimuleze mai mult elevii decat s5-i critice, sS sugereze mai mult decat să ffrijeze. sg propuna mai mult decat să impuna şi, nu în ultimul rand, să se adapteze capacitaţilor elevilor, posibi-Iit5jilor lor, în loc să le pretinda tuturor, în mod egal, aceleagi cerinţe. *Particularitdfile metodolosiei didactic.?* -

vor fi corelate cu nivelul elevilor şi cu particularităţile fiecarui grup în parte ; spre exemplu, in

cazulţkvilOT_cujniyţLniaOun. se pot folosi şi metode şi mijloace cu un grad mai inalt de abstractizare (depinde foarte mult de varsta şi nivelul de şcolarizare a elevilor), comparativ cufeleyiijcare prezinta unele deficienţe în plan intelectual sau senzorial, unde metodele şi mijloacele folosite vor avea un caracter intuitiv, concret mai accentual, necesar inţelegerii operatiilor sau semnificaţiilor celor comunicate în timpul lecjiilor.

De menţionat faptul ca activitatea diferenţiata pe grupe temporare de lucru a elevilor permite lucrul în echipa a profesorilor *(team-teaching)*, cu includerea în aceasta echipa şi a profesorului de sprijin, specializat în activitatile cu elevii integral în clasa respectiva, care în anumite momente ale lecţiei va interveni pentru susi,inerea acestor elevi.

Capitolul 10

# Posibile solutii privind integrarea scolara pentru principalele categorii de copii cu cerinţe educative speciale

In literatura pedagogica contemporana se folosegte din ce în ce mai des conceptul de ameliorare/dezvoltare şcolara *(school improvement)* care presupune : „orientarea catre actiune şi o continua dezvoltare profesionala a şcolii, schimbari concrete în curriculum, parteneriat activ cu alte şcoli sau institutii comunitare, deschidere spre trebuintele reale ale elevilor şi comunitatii, crearea unui mediu şcolar favorabil intelegerii şi acceptarii celorlalţi colegi de şcoala, indiferent de cultura, experienţa sau potenţialul de invatare al acestora" (Stoll şi Fink, 1996). Practica scolara în domeniul educaţiei integrate a demonstrat ca rezolvarea problemelor pe care copiii le intampina în procesul mstructiv-educativ determina o analiza pe mai multe planuri a problemelor de invatare, în functie de orientarea şi perspectiva de abordare a acestor probleme. Astfel, în functie de valoarea individuals şi sociala a experientelor de invatare, de importanta grupului şcolar pentru integrare, de perceptiile şi reprezentarile sociale asupra rolului şcolii intr-o societate sau comunitate, putem identifica urmatoarele perspective : > *perspectiva individuald* - pune accentul pe identificarea şi evidentierea problemelor specif ice de invatare ale fiecarei categorii de copii cu cerinţe educative speciale, efectele negative ale etichetelor nosologice apartinand diagnosticului medical şi psihopedagogic care activeaza la cadrele didac-ticeţolegii de clasa, parinti sau alte persoane din societate, o serie de rejudecţP' şi <ţfereotipurţ) atitudinale, comportamentale şi chiar verbale, periclitand buna relationare şi comunicare intre toti actdrii procesiilui educational. Se stie ca o serie de stereotipuri cognitive tind să asocieze sau să inlocuiasca persoana cu eticheta nosologica şi cu tot ceea ce presupune

interpretarea acestei etichete sub aspect relational, comportamental, intelectual sau educational, conduced fie la reacjii de hiperprotecjie sau de mila, fie la reacjii de respingere iispret, marginalizare şi izolare fata de elevul cu diferite tipuri de defk ic;:; i sau cu dificultati de invaţare, care intra în categoria copiilor cu cerinţe educative speciale. lata de ce, în situa-Jia acceptarii educaţiei integrate sau în condiţiile activitaţilor educative cu un elev care prezinta o serie de cerinţe speciale sub raportul potenţialului sau de ÎNVĂŢARE şi profesionalizare, fiecare specialist este responsabil de o reevaluare a atitudinilor şi prejudecaţilor sale faţ de aceasta noua expe-rienta şi de a se trata elevul cu cerinţe speciale nu ca pe un elev inferior celorlalţi din clasa, ci ca pe un elev „altfel decat sunt ceilalţi", acordandu-i aceeaşi atenţie şi valoare ca oricarui alt elev din clasa respectiva;

> *perspectiva de grup* - se refera la relaţiile elevului cu ceilalţi colegi de clasa şi la modalitaţile de rezolvare în grup a problemelor de invaţare sau la modalităţile de intercunoaştere intre elevii cu cerinţe educative speciale şi ceilalţi elevi din clasa ca o condiţie a acceptarii şi recunoaşterii reciproce a valorii lor în grupul din care fac parte;

> *perspectiva curriculard* - evidenţiaza unele aspecte referitoare la flexibi-lizarea conţinuturilor şi adaptarea mijloacelor de invatare, asigurarea eficienjei invaţarii pornind de la particularităţile individuale ale fiecarui elev, rezolvarea dificult&tilor de invaţare prin folosirea unor tehnici de invaţare specifice ÎNVĂŢĂMÂNTului integral (ÎNVĂŢARE interactiva, negocierea
obiectivelor, modalitaţi de sprijinire a elevilor la orele de clasa sau în afara lor prin intermediul profesorilor de sprijin, profesorilor itinerantă, profe-sorilor consultantă sau a unor elevi din clasa, evaluarea continua etc.). Aceasta perspectiva porneşte de la premisa ca orice copil poate intampina dificultăţi în şcoala, iar rezolvarea curenta a acestor dificultafi constituie o modalitate de ameliorare a procesului de predare-invaţare şi de creare a unor condiţii de pregătire mai bune pentru toti elevii.

Avand în vedere perspectivele enumerate anterior şi considerand ca învăţarea reprezinta un fenomen dinamic şi complex, putem enumera o serie de elemente definitorii ale strategiilor invajarii interactive care pot completa lista strategiilor devenite deja clasice. în acest sens, enumeram urmatoarele :

- valorificarea experientelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situatii/sce-narii-tip - fiecare elev poate avea o experienţa diferita cu privire la unul şi acelaşi eveniment/fenomen şi care poate fi impartaşita şi celorlalp colegi;
- valorificarea cunoştinţelor anterioare ale elevilor în desfasurarea lecjiilor noi şi rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici;

- utilizarea situatiilor de joe în invStare (jocuri de rol, dramatizare, jocul didactic etc.);
- folosirea problematizSrii pe secvenje didactice şi aplicarea practica a rezultatelor prin metode şi procedee de expresie ca desenul, povestirea, lucrul manual, modelajul etc.;
- rezolvarea creativS a conflictelor în clasS, colaborarea cu familia şi valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a invajarii, predarii si evaluarii;
- implicarea elevilor în activity care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme şi prin care pot invaja sa" asculte, să negocieze şi să accepte opinia sau pSrerea celuilalt, indiferent de statutul sau rolul pe care il dejin in grupul respectiv.

*Integrated şcolar& a copiilor cu handicap mintal* - se poate realiza, ca şi în cazul copiilor cu alte tipuri de handicap, prin integrare individuals în clase obiş-nuite, integrarea unui grup de 2-3 copii deficient în clase obişnuite sau constitui-rea unor clase diferenţiate (clase de nivel) integrate în structura şcolilor obişnuite. Aceasta ultima metoda s-a dovedit a fi în cele mai multe cazuri ineficienta, fapt dovedit şi de experienţa unor ţări europene (Marea Britanie Danemarca, Olanda, Norvegia, Suedia etc.), în anii '70, cand aşa-numitele ,,clase de recuperare", infiinţate atunci şi reluate ulterior sub diferite denumiri nu au condus la rezultate spectaculoase, ba chiar au afectat calitatea procesului didactic datoritS maririi decalajului dintre clasele de nivel superior şi cele de nivel inferior. latS de ce, atunci cand se discutS problema integrarii în gcolile obişnuite a copiilor cu deficients mintalS, accentul nu trebuie pus pe formele de organizare a claselor, ci pe masurile anticipative, centrate pe problemele specifice fiecarui copil, care pot sprijini integrarea organicţ a copiilor cu probleme de adaptare în fluxul normal din şcoala obişnuita, ştiut fiind faptul ca mulţi copii cu esec şcplarrepetat ajung să fie suspectaţi şi ulterior declaraţi deficient mintal. Iffţceas'ta situate se pune în discuţie problematica diagnosticului psihologic diferenţial care ar putea discrimina intre falşii deficient mintal şi deficienţii mintal propriu-zişi şi care, pe langa sondarea nivelului actual al dezvoltarii intelectuale, trebuie să evidenţieze şi posibilitafile de progres incluse în prognosticul realizat pe marginea rezultatelor investigaţiilor psihometrice şi psihopedagogice. Practica psihopedagogică a rele-vat principiul conform caruia este mai bine să greşeşti prin supraaprecierea copilului oriental initial spre invatamantul obişnuit decat sa-i subapreciezi capa-citătile reale, orientandu-1 cu uşurinţa spre invatamantul special, ştiut fiind faptul ca o reorientare tardiva spre invatamantul integrat, dupa ce copilul cu fals5 deficienţa mintala şi-a petrecut mai mult timp în instituţii speciale de invatamant, duce la scaderea dramatics a sanselor de reuşita a integrarii sale în clase/şcoli

obignuite. Pentru a favoriza integrarea copiilor cu deficients mintalS în structurile invatamantului de masS si, ulterior, în comunitStile din care fac parte este nevoie de aplicarea unor masuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijinire/ protejare cum ar fi:

- iniţierea şi aplicarea, în familie sau gradiniţS, a unor mSsuri de stimulare
A. generals şi terapie specializatS (in plan senzorial, psihomotor, de limbaj, autonomie personals, viaja şi educaţia în familie etc.), în perioada varstei , /prescolarg] pentru toţi copiii cu deficients mintala reala sau pseudodeficienţa mintala;
- vV pregătirea atentS a debutului scolar al tuturor copiilor. mai ales a celor care prezinta dificultSţi în comunicare şi relaţionare, în activitatea grafica, în orientare etc. Aceasta masurS revine grupei pregStitoare din invSţSmantul prescolar care trebuie sS-si fixeze ca obiectiv general pregătirea intensiva a debutului scolar, iar în cazurile de intarzieri accentuate sS recomande / amanarea cu incS un an a debutului scolar, dar cu obligaţia pregatirii
\f intensive a acestui debut, care pentru unii copii este destul de anevoios ;
- copiii care continuS sS intampine dificultăţi de invSjare şi adaptare, chiar si dupS parcurgerea perioadei de pregătire a debutului scolar, vor putea fi integrati individual sau în grupuri restranse, în clasele primare obişnuite, beneficiind de toate facilitate integrarii (in special de INTERVENŢIa pro-
fesorului de sprijin şi frecventarea unor programe speciale de recuperare si adaptare scolara).

O problems cu totul specials apare în cazul integrSrii copiilor cu deficients mintala în clase mai mari (clasele V-VHI) sau în finalul procesului de scolarizare, atunci cand solicitarile depasesc cu mult capacitatea lor de utilizare a gandirii formale, iar dezideratul unei calificSri şi al integrarii sociale, prin participare la activităţile productive, depaşeşte limitele ergoterapiei, prioritarS în etapele anterioare. Actuala forma de pregStire profesionala pentru aceasta categoric de deficient este total ineficientS, nu raspunde cerinţelor ulterioare ale absolventilor şi nici cerinţelor existente pe piaja muncii, unde acestia oricum nu pot intra în concurenjS cu absolventii şcolilor profesionale obişnuite, fapt ce determinS ca marea majoritate dintre ei sS ajunga someri sau să lucreze în diverse sectoare, altele decat cele pentru care s-au pregatit. O posibila solute pentru rezolvarea acestei situatii, pe langa clasicele ateliere protejate, este reprezentatS de integrarea acestor copii în şcolile obişnuite de ucemgi unde pot inv&la o meserie cu cerere pe piaja muncii, urmatS de angajarea si/sau integrarea în unitSp productive apar-Jinand unor asociaţii de tip familial (constituite, acolo unde este posibil, chiar prin asocierea familiilor absolvenţilor în cauza) sau în mici ateliere mestesugSregti,

sprijinite prin facilitati de ordin fiscal şi de desfacere a productiei şi cu suportul logistic al comunităţii locale. în aceste situafii absolventii respectivi, fara experienţa şi fara abilitate în planul relaţiilor sociale şi antreprenoriale, pot beneficia de supraveghere şi indrumare din partea parintilor, a tutorilor sau a altor persoane investite de comunitatea locala cu responsabilităţi în sprijinirea şi ajutorarea lor.

•**A Integrarea şcolara a copiilor cu deficienfe de vedere* - presupune acceptarea unor condiţii/recomandari care vin să sprijine participarea şi implicarea elevului cu deficient de vedere la activităţile desfasurate în clasa. Astfel, un elev cu deficient de vedere trebuie tratat la fel ca oricare dintre elevii claseiyfara a se exagera cu gesturi de atentie şi fara a fi favorizat mai mult decat ar cere gradul şi specificul deficienţei sale. Elevii cu handicap de vedere trebuie incurajati, fie de colegi sau profesorul din clasa, fie de profesorul de sprijin, să se deplaseze prin clasa, prin şcoala, pentru a invaja să evite obstacolele şi să identifice cu mai multa usuries locurile unde trebuie să acorde o atenţie deosebita (scarile, terenurile de joaca din exterior etc.), să fie apreciaţi mai ales cu ajutorul Cexpresiilor verbal); sau c

---- tingeri tactile'(de exemplu, o bataie usoara pe umeri) decat cu modalităţi nonverbale, mai puţin vizibile (cum ar fi zambetul sau gesturile de aprobareY/sa realizeze în principiu aceleasi sarcini ca şi colegii lor de clasa, iar acolo unde nu este posibil, să se adapteze mijloacele de invatamant şi conţinutul sarcinilor de lucru la posibilităţile reale ale acestor elevi. Pentru siguranţa copilului nevazator este nevoie uneori de sprijinul unui ghid vazator (de cele mai multe ori un coieg de clasa sau un prieten apropiat) care sa-1 ajute la cunoasterea spaţiului şcolii sau de utilizarea unor instrumente de feedback senzorial (tactil, auditiv) ori instrumente electronice (miniradare portabile montate pe rama unor ochelari speciali) foartc utile atat în orientare, cat şi în instruirea pentru mobilitate şi orientare. De asemenea, în curriculum pot fi incluse o serie de teme legate de vedere (de exemplu, la fizica - teme despre lumina sau optica, la literatura sau arta - analiza unor lucrari aparjinand unor autori nevazatori) precum şi teme incluse în curriculum specific, destinate recuperarii, antrenamentului şi educaţiei resturilor de vedere sau exercijiilor de atenţie şi orientare spaţiala.

In cadrul activităţilor de predare-ÎNVĂŢARE în clasele unde sunt integral elevi cu vedere slaba trebuie să se acorde o atenţie deosebita unor elemente care să asigure egalizarea sanselor în educaţia scolara şi pentru aceasta categoric de copii. Dintre acestea, cele mai importante sunt:

- asezarea elevului cu vedere slaba cat mai aproape de tabla (de preferinţa în primele banci, cu privirea perpendiculars pe suprafaja tablei);

- scrierea clara a notijelor pe tablS insotita de lectura lor simultanS cu voce tare;
- acolo unde este posibil să se utilizeze mijloacele de amplificare optica, inregistrSrile audio sau dactilografierea cu caractere marl pe notebook (calculator portabil);
- folosirea unor materiale grafice în relief sau asociate cu semnale sonore;
- descrierile şi instrucţiunile verbale să fie cat mai clare şi mai uşor de auzit;
- asigurarea unor demonstratii şi explicaţii individuale sau pe grupuri mici, cu posibilitatea manipularii eventualelor materiale folosite în timpul demonstrapei de c5tre elevul cu vedere slaba şi aşezarea lui cat mai aproape de locul demonstrateă;
- alocarea unui timp suficient pentru sarcinile de invaţare şi stimularea deprinderilor de autoservire şi organizare personals;
- o abordare flexibila a examin5rii şi notSrii, iar accentul să se puna pe o evaluare globala, continua, formativa, pe ceea ce elevii sunt capabili s3 demonstreze în termeni de produs al activitapi lor şi nu pe ceea ce ei nu pot sa faca datorita limitarilor impuse de pierderile de vedere.

In cazul elevilor nevazStori, intervin o serie de particularitSti care afecteaza procesul didactic, deoarece acestia folosesc citirea şi scrierea în alfabetul Braille, au nevoie de un suport intuitiv mai bogat şi mai nuanţat pentru injelegerea celor predate, au nevoie de metode şi adaptari speciale pentru prezentarea şi asimilarea conţinuturilor invajarii, este necesara INTERVENŢIa unui interpret şi alocarea unui timp suplimentar de lucru. Toate aceste probleme pot fi rezolvate prin INTERVENŢIa unui profesor de sprijin specializat în activităţile didactice cu elevii nevazatori, care este responsabil şi de activitaple educative extraşcolare ale acestora. De asemenea, în cazul copiilor cu deficienţe de vedere, un element foarte important de valorificat în activităţile de recuperare şi educare este capacitatea de compen-sare a pierderilor de vedere, datorita plasticităţii sistemului nervos central. Acest fapt permite ca un copil cu pierderi de vedere să prezinte o acuitate auditiva, tactila, olfactiva, termica, vibratorie, proprioceptiva, mai ridicate decat ale unui copil normal, procesele perceptive, cognitive şi psihomotorii s3 prezinte anumite particularităţi specifice, în functie de dominanţa aferenjelor senzoriale, iar posibilitaţile de exprimare (de raspuns la stimulii intrinseci şi extrinseci) să fie conforme cu diversitatea experience aperceptive şi cu tipul/gravitatea deficienţei vizuale prezente la elevul respectiv.

*Integrarea copiilor cu deficienfe de auz* - reprezintS o problema destul de controversatS în multe ţari din lume, deoarece pierderea auzului la varste mici determina imposibilitatea dezvoltarii normale a limbajului si, implicit, a gandirii

copilului, cu consecinje serioase în planul dezvoltarii sale psihice. Din acest motiv, diagnosticul precoce al pierderii de auz, urmat de protezarea auditivS timpurie este cea mai eficienta cale de compensare a auzului şi garanţia reugitei integrarii şcolare a copilului cu tulburari de auz. O data cu integrarfia şcolara a copilului deficient de auz se impun anumite cerinţe privind modul de organizare al clasei, metodele de prezentare a conţinuturilor, strategiile de comunicare în clasa (intre profesor şi elevi, dar şi comunicarea dintre elevii clasei). Aceste aspecte pot fi sintetizate astfel:

- organizarea clajsei se face în aşa fel incat fiecare copil sa-1 poata vedea atat plTprofesor, cat şi pe ceilalti copii din clasa - maniera cea mai eficienta de organizare spaţiala a clasei este agezarea bancilor elevilor în semicerc, scaunul profesorului fiind situat la aceeaşi inalţime cu cele pe care stau ţ elevii, permiţand astfel citirea labiala pe faj:a interlocutorului şi crearea unui cadru favorabil pentru o comunicare simetrica (eel puţin din punctul de vedere al asezarii spatiale a interlocutorilor);
- pentru realizarea comunicarii educaţionale din timpul activităţilor de predare-inva£are, profesorul trebuie să evite comunicarea atunci cand se afla cu spateje la elevi sau cand elevii nu privesc spre profesor, să utilized modalitati de ilustrare vizuala a conţinutului prezentat atunci cand condiţiile ii permit acest lucru, sS ajute elevii cu deficienţe de auz să cooslientizeze mereu pe timpul dialogului cine este persoana care comunica în clipa respectiva şi sa(repetţcomentariile, intrebarile sau raspunsurile unui anumit elev din clasa, astfel incat toţi elevii să beneficieze de continutul celor comunicate, să solicite elevii deficientă să puna în discupe subiecte sau probleme ridicate de ei, chiar daca exists situaţii cand limbajul nonverbal nu le permite să exprime anumite nuance sau alte inţelesuri ale mesajului;
- pentru dezvoltarea deprinderilor practice şi a cunoştintelor despre viaţ şi lumea inconjuratoare este nevoie de participarea elevilor cu deficienţe de auz la activitaţi/programe destinate invatarii limbaiului. percepjiei timpului, familiarizarii cu lumea normala din jurul lor prin lecţii şi excursii desfaşurate în afara şcolii şi comunitaţii din care fac parte. Este cunoscut faptul ca asimilarea limbajului scris de catre copilul surd (mult mai uşoara decat asimilarea limbajului oral) este diferita fata de cea a copilului normal, pentru ca, în timp ce auditorii folosesc scrierea ca o forma secundara de limbaj, pentru copilul surd limbajul scris este forma primara, care poate servi şi ca o premisa a articularii;
- reuşita integrarii şcolare a copiilor cu disfuncfii auditive este cu atat mai mare, cu cat copilul nu prezinta un decalaj de dezvoltare mai mare de45-20 de luni (intre varsta biologica şi varsta mintala). Acesta are o structura'de

personalitate puternica care il ajuta să depaşeasca unele momente mai dificile în relaţiile cu cei din jur, are deprinderi auditive şi de labiolectura şi utilizeaza cu eficienţa resturile de auz, are acces la servicii specializate de sprijin şi foloseşte echipament audiologic de calitate (proteze, amplificatoare de voci etc.).

- nu în ultimul rand, integrarea şcolara a acestei categorii de copii depinde şi de atitudinea profesorilor din şcolile obignuite fata de specificul nevoilor

*r* ,. acestor elevi, care le solicita un efort substantial, gradul de injelegere manifestat fata de ei, precum şi atitudinea parintilor, nivelul de implicare şi expectance lor fata de rezultatele şcolare ale copiilor lor.

„•', *Integrarea copiilor cu handicap fizic* - reprezinta o components a invatamantului integrat intalnita şi pana acum în unele şcoli de masa unde existau unii copii cu deficienţe fizice, mai mult sau mai putin vizibile, care frecventau cursurile alaturi de ceilalti copii normali, absolvind diferite forme de învăţământ (inclusiv invatamantul superior).

Manifestable din sfera motricitatii trebuie privite în relate stransa cu dezvoltarea intelectuala, expresia verbala şi grafica, maturizarea afectiv-motivationala şi calitatea relaţiilor interindividuale ca expresie a maturizarii sociale. Nu de puţine ori pot fi intalniţi copii care prezinta o slaba dezvoltare a migcarilor mai complicate ale mainii, dificultăţi în trecerea de la o mişcare la alta sau în executarea unor mişcari pe baza unor comenzi verbale, lipsa de expansivitate, lentoare, inerţie sau uniformitate în miscari, toate acestea constituindu-se în informatii cu privire la nivelul de dezvoltare în plan psihomotric al copilului. Toate aceste simptome nu trebuie să constitute o bariera majora în calea integrarii şcolare a copiilor cu deficient fizice.

Principalele probleme privind integrarea gcolara a copilului cu handicap fizic se refera la:

- resursele de la nivelul şcolii/clasei referitoare la integrarea copiilor care au nevoie de sprijin în actiunile lor de locomotie/deplasare (de la domiciliu la şcoala, în interiorul şcolii etc.) sau care solicita o poziţionare adecvata in clasa:
- atinadineaţperspnalului din şcoala obişnuita fata de aceasta categoric de copii;
- posibiUtatea folosirii instrumentelc>rjde scris la copiii care prezinta grave probleme de prehensiune;
- imaginea de sine şi gradul de sociabilitate din partea copilului deficient;
- posibilitatea efectuarii unor migcari/activitati intr-o postura care să favorizeze normalitatea tonusului muscular în cazul copiilor cu afectiuni motorii cerebrale (sechele ale encefalopatiilor cronice infantile, sindromul piramidal, sindromul extrapiramidal, sindroame ataxice, infirmitate motorie cerebrala etc.).

La aceasta ultimS categoric de copii dificultatile în integrare sunt accentuate de faptul cS, pe langa afectiunile din sfera motricitatii, intervin tulburari de vorbire (peste jumatate din numarul lor), tulburari senzoriale (vizuale, auditive, tactile), deficiente intelectuale, tulburari afectiye, stari de anxietate etc. De asemenea, copilul spastic prezinta o hipersensibilitate accentuata, avand contractii musculare intense la zgomote bruşte sau la stimuli neagteptati, copilul atetozic prezinta migcari involuntare declangate de stimuli emotionali excesivi. în toate aceste situatii profesorul trebuie să intervina cu atentie, să evite abordarile neaşteptate, să fie cat mai explicit fata de copii, activitatile să fie cat mai atractive, astfel incat elevul să traiasca o stare de confort în mediul şcolar şi sa-1 determine să urmeze cursurile gcolare cu placere şi interes.

In cazul cogiilor nedeplasabili, legislatia prevede posibilitatea pregatirii şcolare la]361mcifiuj iar dupa o expertiza complexa copilul ar putea fi inscris la cea mai apropiata gcoala, stabilindu-se un curriculum adaptat situatiei copilului, un numar mediu saptamanal de lectii sustinute de cadre didactice itinerante, specializate în activitati cu elevii deficientă, care fac parte din corpul didactic al şcolii respective.

O particularitate a acestei categorii de copii este aceea ca, în lipsa altor deficiente, ei pot fi normali din punct de vedere intelectual (unii chiar peste medie, ca efect al fenomenului de supracompensare), gradul de deficienta motorie nefiind în raport direct cu inteligenta. Dar, cu toate acestea, copilul cu handicap fizic este mai vulnerabil decat copilul care nu prezinta un asemenea handicap. în acest context, profesorul are rolul de a favoriza diferentierea trairilor şi structurarea unei personalityă armonioase la copilul cu deficiente fizice, intr-un mediu favorabil în care performantele, capacitate şi incapacitatile sale să fie privite în corelatie directa cu modul în care acesta işi percepe propria personalitate.

'; *Integrarea copiilor cu tulburari de comportament* - presupune aplicarea unor strategii de intervenţie psihopedagogică destinate prevenirii şi corectarii comportamentelor indezirabile mediului şcolar şi social, consolidarea unor atitudini favorabile fata de şcoala din partea elevului cu tulburSfi de comporfarneritTTJn fol important în cadrul acestui proces ii revine<ţonsilierului gcolapteare, avand o pregatire psihopedagogică, poate folosi o varietate de metode şi tehnici de consiliere destinate schimbarii sentimentelor şi atitudinilor ce stau la baza aparitiei tulburSrilor de comportament. Pentru a consolida efectul recuperator al programelor de consiliere, este necesar ca fiecare profesor de la clasa unde sunt integral copiii cu tulburari de comportament să colaboreze permanent cu psihologul sau consilierul din şcoalS şi să manifeste anumite deprinderi sociale şi pedagogice, s3 aibS o viziune pozitiva asupra elevilor clasei, să stabileascS cu ugurinta relatii interpersonale şi să poat& comunica cu orice elev, indiferent de potenţialul sau

intelectual şi aptitudinal şi de manifestarile psiho-comportamentale ale acestuia. în cadrul activitStilor didactice, o atentie deosebitS va fi acordatS procesului de evaluare care ar putea sS sprijine metodele şi tehnicile folosite la activit&tile de consiliere unde, prin acordarea unor anumite recompense (in cazul nostru, valorizarea în fata colegilor sau obtinerea unor aprecieri verbale, calificative sau note bune la anumite discipline) pot fi stinse unele comportamente nedorite sau consolidate anumite tomportamente pozitive. în plus, activitatea educativa cu elevii care prezinta tulburari de comportament solicits din partea fiecarui profesor o foarte buna cunoaştere a naturii umane, a strategiilor de cunoastere a personalitatii elevilor şi o capacitate empaticS deosebita necesara intelegerii şi acceptarii celor din jur asa cum sunt ei în realitate, cu calitatile şi defectele lor.

Problematica modalitatilor de adaptare a continuturilor educaţiei în conditiile integrarii în structurile invStSmantului de masa a copiilor cu cerinţe educative speciale presupune o analiza atentS a urmatoarelor aspecte :

pul şi gravitatea deficientei/tulburarilor diagnosticate la copiii care urmeaza a fi integrati; (Y r°lul şi importanla diagnosticului differential în sustinerea unui program

recuperator şi educational eficient;

r— varsta copilului - decalajul dintre varsta cronologicS şi varsta mintala;

experienta de viata a copilului în familia din care provine - gradul de implicare a familiei în dezvoltarea şi evolutia normals a copilului, sustinerea afectiva şi materials, educatia oferitS şi atitudinea membrilor familiei fata de problemele speciale ale copilului;

L - ruta scolara a copilului - daca a urmat sau nu programul invatamantului prescolar, dacS a urmat sau nu programul unei şcoli speciale, rezultatele scolare obtinute, problemele privind modul şi potentialul de invatare al copilului etc. ;

ambianta din şcoala obisnuita în care este integral copilul - atitudinea şi disponibilitatea conducerii şcolii şi a cadrelor didactice fata de problemele acestor copii, resursele de care dispune şcoala pentru a favoriza adaptarea şi integrarea copiilor cu cerinţe educative speciale, existenta consilierului şcolar şi a profesorului de sprijin sau a profesorului itinerant în şcoala respectiva etc. ;

/ atitudinea şi modalitStile de implicare a familiei şi comunitatii în sprijinirea integrarii copiilor cu cerinţe educative speciale în şcoala obisnuita - exista sau nu interes pentru aceasta forma de educare şi integrare a copiilor cu handicap în viata sociala normala;

pregătirea psihopedagogicS a corpului profesoral - cunoasterea metodelor de lucru cu aceastS categoric de copii, limitele şi posibilitatile lor de

invatare, modalităţile şi formele de evaluate, uneori diferite de cele intalnite în invStamantul de masS;

I- strategia şi modalităţile de organizare a activitatilor de predare-ÎNVĂŢARE la clasa - stilul şi maniera de lucru ale fiecarui profesor în parte, capacitatea fiecarui profesor de a accesibiliza conţinutul invatarii la nivelul de intele-gere al fiecarui copil din clasa, disponibilitatea fiecarui profesor de a lucra diferenţiat şi individualizat acolo unde condipile şi limitele de timp permit acest lucru etc.;

*1*– politica educaţionala adoptata la nivelul şcolii privind organizarea şi structurarea curriculumului la decizia şcolii şi a activităţilor educative extrascolare din perspectiva cerinţelor educaţionale speciale ale copiilor cu handicap.

Pornind de la rezultatele acestei analize, se pot stabili obiectivele şi activităţile concrete prin care unităţile de conţinut de la fiecare disciplina pot fi modificate, adaptate sau accesibilizate în func£ie de nivelul cerinţelor şi de posibilităţile de ÎNVĂŢARE ale elevilor din clasa/şcoala respectiva. în acest mod şcoala poate face o oferta educaponala flexibila, dinamica şi coerenta, apta să raspunda cerinţelor de moment ale populateă scolare dintr-o anumita comunitate, indeplinindu-şi misiunea de a oferi fiecarui copil sansa de a se pregati şi forma prin educaţie, alaturi de semenii sai, fara discriminare şi fara bariere care ar putea limita artificial accesul la drepturile şi obligatiile inscrise în normele vieţii comunitare.

Orice copil poate intampina dificultaţi de invaţare sau de adaptare scolara datorate unor cauze multiple, dependente sau nu de voinţa sa. Acest fapt nu trebuie să constituie un argument în favoarea excluderii sale din şcoala de masa şi transferarii intr-o şcoala specials. Cel mai indicat ar fi să analizam situatia cu realism şi obiectivitate; de exemplu, sunt situaţii cand şcoala poate genera stari de disconfort care produc anxietate copilului, determinandu-1 să ajunga la insuccese scolare sau sunt situaţii cand deciziile profesorilor, sarcinile oferite elevilor sau modalităţile de organizare a activitaţilor didactice determina apariţia dificultăţilor în invaţare din partea unor elevi, care pot culmina cu dezvoltarea unor conduite de evitare sau de respingere a şcolii. lata de ce, abordand o perspectiva curriculara deschisa, transparentS şi flexibila putem veni în intampinarea cerinţelor unui numar cat mai mare de elevi, inclusiv pentru elevii care sunt exclusj în mod curent din şcolile obişnuite. De asemenea, profesorii isi pot schimba atitudinea faja de cerinţele impuse de gcoala pentru diversitate, incurajandu-i sa-si dezvolte o noua optica asupra activitafilor didactice care presupun un parteneriat activ intre elevii clasei şi profesor, acceptSnd în mod constient noi responsabilităţi faţ de top elevii clasei. Mai mult chiar, colaborarea intre elevi şi profesori, parteneriatul în ÎNVĂŢARE şi deschiderea şcolii fata de

cerinţele tuturor categoriilor de copii şi ale comunitatii confera instituteă şcolare rolul de componenta rundamentala a sistemului social, apta să raspunda concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporana şi să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare sociala a fiinţei umane şi la capacitatea fiecarui individ de a se adapta şi integra cat mai bine intr-o societate aflata în continua transformare.

Capitolul 11

# Metode activ-participative aplicate m activitatea educativa a copiilor cu cerinţe speciale integrală în şcolile obişnuite;

Metodele activ-participative utilizate în practica instructiv-educativa permit elevului satisfacerea cerinţelor educaţionale prin efort personal sau în colaborare cu alţi colegi. Specific acestor metode este faptul ca se stimuleaza interesul pentru cunoagtere, este facilitat contactul cu realitatea inconjuratoare, sunt sub-ordonate dezvoltarii mintale şi nivelului de socializare a elevilor. în contextul Educaţieiă integrate, aceste metode constituie o resursa importanta în proiectarea activitatilor educative deoarece stimuleaza şi dezvolta foarte mult învăţarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi), facilitand astfel comu-nicarea, relaţionarea, colaborarea şi sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi; sunt favorizate astfel cunoaşterea reciproca dintre elevi, injelegerea şi acceptarea reciproca, precum şi integrarea copiilor cu cerinţe speciale în colectivul şcolii de masa.

In anii '90 aceste metode au cunoscut o dezvoltare şi o diversificare mare o data cu aplicarea programului *The Reading and Writing for Critical Thinking Project - RWCT* (Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gandirii critice). Acest program a debutat în SUA şi apoi s-a extins în peste 40 de ţari, majoritatea europene. Aceste metode, pe langa eficienţa lor în activitatea didactica, dezvolta o serie de aptitudini şi capacităţi referitoare la spiritul de toleranţa, ascultarea activa, luarea deciziei, autonomie personala, responsabilitate şi participare sociala, formarea opiniilor şi intelegerea corecta a realitaţii.

Experienţa practica de pana acum în aplicarea metodelor de invăţare prin cooperare a evidential o serie de rezultate dintre care cele mai evidente sunt:

- creşterea motivateă elevilor pentru activitatea de ÎNVĂŢARE;

- incredere în jine bazata pe acceptarea de sine ;
- cnrnrigten\e snciale spnrite ;
- atitudine pozitivajata de personalul didactic, disciplined de studiu şi continutul acestora (de cele mai multe ori continutul lectiilor suferS o serie de modificari şi adaptari care s& favorizeze spiritul de investigate, descoperirea noului şi cooperarea intre elevii clasei);
- jţlaiiLmaLbune, mai tolerante cujjolegii, indiferent de apartenenta etnica sau culturala, clasa sociala, capacitatea intelectuaia sau unele deficiente ale colegilor;
- capacitati sporite de ajpercepe o situate, un eveniment sau o serie de obiecte şi fenomene şi din perspectiva celuilalt;
- confort psihic sporit, dezvoltarea capacitatii de adaptare la situatii noi, creşterea capacitatii de efort.

De asemenea, s-a ajuns la concluzia cS lectiile bazate pe invatarea prin cooperare prezintS. cateva oţracteriMcijimportante :

> *raspunderea individuala* - se evalueaza frecvent performanta fiecarui elev care trebuie să ofere un raspuns în nume personal sau în numele grupului, iar rezultatul se comunica atat elevului, cat şi grupului din care face parte ;

> *interactiunea directa* - elevii se ajuta unii pe altii incurajandu-se şi impartaşindu-şi ideile, explica celorlalti, discuta ceea ce ştiu, se invata unii pe altii;

> *interdependen}a poiitiva* - elevii realizeaza ca au nevoie unii de altii pentru a duce la bun sfars.it sarcina grupului. Profesorii pot structura aceasta interdependent;ă pozitiva stabilind sgopuri cpmune (invata şi fii atent sa poata invata şi ceilalti din grup), recompense comune (daca toti membrii grupului realizeaza un lucru, fiecare va primi o bonificatie), resurse comune (o coala de hartie pentru intregul grup sau fiecare membru detine o pane din informatii), roluri distribuite în grup (eel care rezuma, cel care ii incurajeaza pe ceilalti, cel care formuleaza rSspunsul etc.);

> *deprinderi interpersonal şi de grup mic* - grupurile nu pot exista şi nici nu pot functiona eficient daca elevii nu au şi nu folosesc anumite deprinderi sociale (conducerea, luarea deciziei, increderea reciproca, comunicarea, managementul conflictelor etc.);

> *procesarea în grup* - elevii au nevoie de momente pentru a vedea cat de bine şi-au atins scopurile şi cat de eficienti au fost în grup. Profesorul monitorizeaza în permanenta activitatea de invatare a grupurilor, le ofera feedback (lor şi intregii clase), intervine şi corecteaza eventualele confuzii sau raspunsuri incomplete.

Structura unei lectii alcatuite pe baza metodelor activ-participative este diferitS de structura unei lectii „clasice". Momentele principale ale unei lectii corespund unor eta bine definite şi anume :

" *(' ' ţ(EvocarecTţ* interpretarea cunostintelor noi prin prisma cunostintelor ante-
rioare (teoria schemelor din psihologia cognitiva).

*(jo}ţRealizarea7construirea activd_ a sensulyp-* participarea activa din partea elevului.

- reevaluarea şi reconstruirea/resistematizarea cunostintelor anterioare.

Pentru fiecare moment sau etapa a lectiei se pot folosi o serie de metode sau tehnici de lucru, incluse intr-o strategic adaptata disciplineă, continutului, varstei şi performantei elevilor. lata în sinteza cateva posibile strategii de ÎNVĂŢARE prin coo-perare care pot fi aplicate cu mare eficienta şi în condiţiile Educaţieiă incluzive :

1. *Predicfiile în perechi* - pot fi folosite la diverse discipline, dar mai ales la cele din ariile curriculare Limba şi comunicare, Om şi societate, Consiliere si orientare. Elevii vor fi grupati în perechi (avand eventual o foaie de hartie şi un creion). Profesorul le ofera o lista de cateva cuvinte dintr-o povestire, o relatare sau un scenariu dinainte constant de profesor (cu informatii din continutul lectiei respective). Fiecare pereche, în urma discutiilor, va trebui să alcatuiasca o compunere sau un scenariu pe baza unor predicţii în jurul listei de cuvinte oferite. Aceasta activitate poate fi facuta o singura data, la inceput, sau poate fi repetata în decursul lecturarii textului de catre profesor, permitandu-le elevilor sa-si modifice predicţiile de la un moment la altul al actiunii descrise în text. în acest mod elevii pot fi implicaţi în desfasurarea actiunii textului, sunt incurajati să emita idei si sa-si valorifice experienta sociala şi culturala pe care o detin.
2. *Qanditi*tucmfi în pere€hi->c0tnttnicafi* - consta în prezentarea unui subiect sau a unei teme de catre profesor, dupa care, timp de cateva minute, fiecare elev se gandeste la problema respectiva, apoi işi gasegte un partener cu care să discute ideile ; în final se prezinta (se comunica) tuturor colegilor concluzia la care a ajuns fiecare pereche. Aceasta metoda poate fi utilizata cu elevi din clasele mai mari la toate disciplined şi constituie o buna ocazie de a incepe o discutie sau de a lansa o provocare.
3 , *RezumQţi*tK€mţi în perechi-conumicati* - asemanatoare cu metoda ante-rioara, cu deosebirea ca de aceasta data elevii citesc un text (sau asculta lectura unui text, la clasele mai mici) dupa care fiecare, individual, rezuma în doua fraze textul respectiv, apoi impreuna cu un coleg formeaza o

pereche, se prezinta unul altuia rţzumatele, se evidentiaza asemanarile şi deosebirile şi se elaboreaza un re'.umat în comun care va fi prezentat tuturor colegilor din clasS. Met" 'a poale fi aplicata şi dupa o discutie asupra unui subiect, dupa o preţ.eni.re suu o prelegere a profesorului.

4. *Interviul în trei **etape*** (2-4 elevi) - profesorul adreseaza o intrebare sau lanseaza o problema elevilor grupap cate trei sau cate patru. Fiecare elev se gandeşte singur la o solute, formuland-o chiar şi în scris. Apoi, in perechi, elevii se intervieveaza reciproc în legatura cu raspunsul sau soluţia identificata, dupa care perechile se alatura altor perechi formand grupuri de cate 4-6 elevi în care fiecare elev prezinta solutia partenerului sau celei-lalte perechi.
5. *Turul galeriei* - grupuri de 3-4 elevi lucreaza la o problema sau la o sarcina care are drept rezultat un produs (sinteza, schema, desen, compunere, grafic etc.) prezentat pe o coala de hartie sau în alta forma care poate fi expusa în clasa. Dupa expunerea produselor obtinute, fiecare grup examineaza cu atentje produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un pro dus la altul, se discuta si, eventual, se noteaza comentariile, neclaritatjle, intrebarile care vor fi adresate celorlalte grupe. Dupa turul galeriei, fiecare grup raspunde la intrebarile celorlalti şi clarifica unele aspecte solicitate de colegi, apoi isi reexamineaza propriile produse prin comparable cu celelalte. In acest mod, prin feedback-ul oferit de colegi, are loc invaţarea şi consolidarea unor cunostinje, se valorizeaza produsul activitaţii în grup şi se descopera solupi alternative la aceeaşi problema sau la acelaşi tip de sarcina.
6. *Unul std, trei circula* (3-5 elevi) - în grup (grupul ,,casa"), elevii lucreaza la o problema sau o sarcina care se finalizeaza cu obtinerea unui produs, de preferinţa realizabil în mai multe feluri. Dupa acest moment elevii numara de la 1 la 3, 4 sau 5. Se numeroteaza şi grupele din clasa. La semnalul profesorului elevii se rotesc : spre exemplu, elevii cu numSrul 1 se deplaseaza la grupul 1, elevii cu numarul 2 la grupul 2 şi asa mai departe. în fiecare grup va ramane un elev ,,gazda" care va primi colegii celorlalte grupe oferind informatii şi raspunsuri la intrebarile adresate de colegii ,,oaspeti". Elevul „gazda" se alege prin tragere la sorţi sau se stabilegte un numar purtat de unul dintre membrii grupului care va fi „gazda" (spre exemplu, elevii cu numarul 4 sunt ,,gazde", iar ceilalţi circula). Elevii care circula la celelalte grupe aduna informatii noi pe care le vor prezenta colegilor din grupul ini tial dupa ce se intorc în grupurile ,,casa". Elevul care a fost ,,gazda" comunicS şi celorlalp comentariile facute de vizitatori. în urma acestui schimb de experienţa elevii finalizeaza produsul, valorificand experienta acumulata

prin vizitele la celelalte grupe. Aparent este o metoda complicata, insS dupa cateva exercitii ea devine destul de familiara elevilor din clasa.

*l.JLinia valorilor* (participa intreaga clasa) - profesorul adreseaza o intrebare care permite o gradare a raspunsurilor intre doua extreme (spre exemplu, intrebarea poate fi legata de atitudinea unui personaj dintr-o povestire analizata la lecjie sau exprimarea unei atitudini faţ de un eveniment sau fenomen studiat etc.). Dupa ce fiecare elev are un raspuns, se incearca alinierea intr-o ordine care sS exprime apropierea sau departarea de o extrema. Dupa aliniere au loc discutii cu cei din imediata vecinatate şi daca se considera necesar, iar argumentele colegilor din vecinatate sum destul de convingatoare, se poate reevalua pozitia iniţiala şi adopta o noua poziţie mai aproape de ceea ce fiecare elev simte şi poate argumenta în faja celorlalti colegi.

8. *_Masa rotunda/Cercul* - este o tehnica de ÎNVĂŢARE prin colaborare care

presupune trecerea din mana în mana a unei coli de hartie şi a unui creion în cadrul unui grup mic. De exemplu, un elev din grup noteaza o idee pe hartie şi o da vecinului din stanga. Acesta scrie şi el o idee şi transmite hartia şi creionul urmatorului. Exista şi o varianta a acestei metode în care fiecare membru al grupului are un creion de o anumita culoare diferita de a celorlalţi şi se transmite doar coala de hartie. Aceasta ultima varianta are avantajul ca obliga fiecare elev din grup sS contribute în mod egal la exprimarea ideilor şi permite profesorului identificarea mai usoara a elevilor care alcatuiesc grupul.

Cercul_este forma orala a mesei rorunde în care fiecare membru al grupului contribuie cu o idee la discuţie, în mod sistematic, de la dreapta la stanga.

9. *..Creiaanele la miiloc"* - se aplica mai mult ca o regulS în activitatile desflsurate în grupul tipic de ÎNVĂŢARE prin colaborare (3-6 membri) unde

fiecare elev işi semnaleaza contribuţia punandu-si creionul pe masa. Persoana care a pus creionul pe masa nu mai are voie să intervinS pana cand toate creioanele colegilor nu au fost puse pe masa. Astfel, toţi membrii grupului sunt egali şi nimeni nu trebuie sS domine, iar pentru a evalua activitatea din grup profesorul alege un creion şi solicits elevului respectiv sS prezinte contribuţia să la discuţia respective. în acest fel elevii pot invaţa sS asculte şi să respecte colegii, invaţa să fie toleranti si sa valorizeze opinia celorlalţi.

10. *St'"/Vr"fiu să stiu/Am tnvatat* - *în* activitaţi cu grupuri mici sau cu intreaga clasa se trece în revista ceea ce elevii stiu deja despre o anumita tema şi apoi se formuleaza intrebari la care se asteapta gasirea rSspunsului in

timpul lectiei, urmand ca la stars, itul ei sa" se verifice ceea ce au aflat elevii dupa parcurgerea continutului lectiei.

11. *Brainstormingul şi brainstormingul în perechi* - individual sau în perechi, elevii prezinta sau scriu pe hartie toate lucrurile pe care le stiu despre un anumit subiect (este o metoda frecvent folosita în etapa de evocare din cadrul lectiei).

*l2ţActivitatea diriiata de citire-qandire* - consta în fragmentarea unui text astfel incat elevii să poata face predicjii despre ce se va intampla în fragmentul urmator (se poate folosi o povestire sau un text informativ despre care elevii nu au aflat inca).

In acer.sta prezentare am incercat să sugeram cateva modalitati prin care se poate aplica în clasa învăţarea prin cooperare. Lista metodelor şi tehnicilor este foarte vasta şi poate fi imbogaţita şi cu alte variante în funcfie de imaginaţia şi creativitatea profesorului. Principalele argumentele care justifica eficienta acestor metodele activ-participative sunt:

- *diversitatea* - elevii se simt liberi să faca speculaţii, apare diversitatea de opinii şi idei, este incurajata libera exprimare a ideilor. Sunt situaţii în care un singur raspuns este cel corect, iar profesorii trebuie să fie onesti cu elevii mediind procesul prin care aceştia ajung la raspunsul corect (in multe cazuri, acest lucru este mult mai important decat raspunsul insusi, deoarece se incearca evitarea adevarului unic exprimat intr-o forma categorica de catre profeso: gi sprijinirea elevilor de a ajunge să se convinga singuri de adevarul respectiv - o forma democratica de abordare a pro-'jesului educational);
- *permisiunea* - de cele mai multe ori elevii aşteapta ca profesorul să le dea Msingurul raspuns bun" ceea ce reduce eficienta şi productivitatea invajarii; astfel elevii sunt incurajati să fie spontani, să li se permits exprimarea libera a ceea ce gandesc despre o anumita tema;
- *respectul* - elevii sunt ajutati să inteleaga ca opiniile lor sunt apreciate şi respectate de colegi şi fiecare este dator să respecte opinia celuilalt;
- » *valoarea* - cand elevii isi dau seama ca opinia lor are valoare, se implica mai activ în activitatea de invatare ;
- *ascultarea activa* - elevii se asculta" unii pe alţii şi renunta la exprimarea unor judecaţi pripite sau la impunerea propriului punct de vedere;
- *increderea* - elevii constientizeaza propria lor valoare şi devin mai increzatori în propriile forte.

Toate aceste elemente au iraplicatii directe sau indi-recte asupra componentei afectiv-motivaţionaie care influf.-sţeaza fundamental conduita elevului în cadrul

activitaiilor din clasa, atat fatS de profesor (care este perceput ca un partener şi nu ca o autoritate inflexibila în raport cu cerinţele şi dorinţele lor de inv2ţare şi cunoaştere), cat şi faţă de colegi (facilitand increderea reciproca, comunicarea, cooperarea şi intercunoaşterea dintre elevi).

Reperele generale în proiectarea unei lecţii bazate pe valorificarea metodelor activ-participative şi pe cooperarea în invaţare pot fi prezentate astfel (procesul planificarii şi proiectarii lecfiei a fost imparţit în trei etape):

A. *Inainte de mceperea lecfiei* - alegerea subiectului lecjiei şi intrebari de ordin general legate de importanfa subiectului respectiv şi de scopul şi obiectivele activităţii.

1. Motivaţia faţ de lecjia respective :
   - cum se leaga subiectul ales de alte teme pe care elevii le-au studiat deja sau cum pot fi valorificate deprinderile formate deja în contextul lecţiei noi ?
   - cum ii va pregati noua lecjie pe elevi să poata mjelege mai bine disciplina respectiva ?
   - in ce masura lecţia nou3 are în vedere experienţa personala a elevilor şi interesele lor pentru invaţare ?
   - ce jnfonriaţii din aceasta lecţie pot fiţlescogeriteţau construite de elevi ?
   - cum poate fi structural conţinutul noii lecţii pentru a stimula o gama •dargjLde raspunsuri.personale din partea elevilor?
   - cum poate fi examinata tema din perspectiva interdisciplinara ?

*2.* Stabilirea obiectivelor lecjiei:
   - objective de proces - se refera la formarea, dezvoltarea sau consolidarea unor deprinderi şi capacităţi;
   - obiective de confinut - se refera la insuşirea şi cunoagterea confinutului noii lecjii.

3. Condiţii prealabile:
   - cunoştinţe anterioare ale elevilor;
   - capacitatea de a folosi procesele de invaţare presupuse de lecjie.

4. *Evaluarea* (ce dovezi vom avea ca elevii au invajat conţinutul lecţiei noi ?):
   - sa evoce anumite informaţii din conţinutul lecfiei;
   - sa utilizeze în mod adecvaf anumite procese de gandire şi ÎNVĂŢARE.

*5. Managementul resurselor şi timpului:*
- ce rgsurse__sunt necesare în cadrul lecjiei ? (texte, mijloace, aparatura etc.)
- cum voi gestiona tjmrjul ? - este intrebarea cea mai des invocata în cazul acestor tipuii de lecjie. Fara o experienţa minima dc utiiizare a metodelor

interactive exists riscul crizei de timp şi parcurgerea rapidS a conţinutului în detrimentul calitatii şi eficienjei activita£ii respective.

**B.** ***Lecfia*** *propriu-zisd* - desfaşurarea lectiei include urmatoarele secvenţe principale :

1. ***Evocarea*** - are în vedere formularea de catre elevi a unor scopuri şi/sau a unor Jntrebari pentru ÎNVĂŢARE :
   - cum vom trezi curiozitatea elevilor ?
   - cum ii vom determina sa-si aminteasca cunostintele anterioare ?
   - cum ii vom mobiliza să formuleze intrebari?

   In aceasta secvenţa ee pot utiliza diverse metode prin care să se evoce cunostintele anterioare (brainstormingul, stiu/vreau să ştiu/am invatat, ciorchinele, activitatea dirijata de citire-gandire, predicjiile în perechi, gandiji/lucrati în perechi/comunicati etc.) şi să se identifice prioritătile în cunoasterea noilor continuturi.
2. *Realizarea/construirea sensului* - urmareşte modul cum va fi explorat conţinutul lecţiei de catre elevi şi are un caracter foarte flexibil:
   - Ce conţinut vom folosi şi cum va fi prezentat ?
   - Care este activitatea elevilor pentru a ajunge la inţelegerea continutului ?

   şi în aceasta etapa exista o gama diversa de strategii şi metode la indemana profesorului, unele avand o continuare fireasca din prima etapa, care pot parcurge inclusiv şi a treia secvenţa (ştiu/vreau să ştiu/am invajat, activi tatea dirijata de citire-gandire, predicate în perechi, ganditi/lucraţi in perechi/comunicati, rezumati/lucraţi în perechi/comunicati, unul sta ceilalti circula, interviul în perechi etc.)
3. ***Reflecfia*** - sau modul cum vor folosi elevii continutul lecţiei: explorarea implicatiilor, înţelesul noilor cunogtinţe în lumina propriei experience sau atitudinea fat.S de problemele pe care le ridica unele texte. Aceasta secvenţa se concretizeaza in:

- jlişcjiăii reflexive sau teme scrise ;
- utilizarea deprinderilor sau conceptelor dobandite în mod dirijat.

Aceasta etapa poate continua şi dupa finalizarea lectiei, în afara clasei sau dupa o perioada mai lunga sau mai scurta de timp, în cadrul unor lecjii viitoare la etapa de evocare, iar strategiile şi metodele des folosite in aceasta secventa sunt: linia valorica, ştiu/vreau să ştiu/am invaţat, turul galeriei, scrierea libera etc.

4. ***Incheierea lecftei*** - modul cum se va incheia lecjia apartine în totalitate profesorului. De exemplu, dupa o ora de stiinje care incepe cu precizarea fenomenelor, observaţii şi discutarea cauzelor şi efectelor, este important pentru elevi ca ei să sintetizeze, intr-o formS concisa, legea sau mecanismul

de producere a unui fenomen asociat cu activitatea practica desfaşurata în decursul orei; dupa o ora de literatura, incheierea lecfiei poate să se rezume la o interogaţie care să incite elevii pentru investigaţii şi analize dupa programul scolar.

C. *Dupd terminarea lecfiei* - pot urma activit&ji de extindere a cunostinţelor şi deprinderilor dobandite. Altfel spus, cum putem aplica noile informafii şi în alte condifii sau în alte investigaţii, ce intrebari au ramas care mai trebuie aprofundate etc. Formele de realizare a extinderii ar putea fi: alcatuirea unui portofoliu (cu fise de observajle, analize individuale, referate, identificarea unor situaţii, texte, experimente, probleme, evenimente sau fenomene similare), realizarea unor eseuri, investigaţii independente, postere, colectarea unor date dintr-un anumit domeniu etc.

Sintetizand, putem spune ca marele avantaj al acestor metode consta în valenjele lor formative şi posibilitatea evaluarii continue şi obiective a elevilor. Dezavantajul, în cazul nostru, consta în dificultatea aplicarii lor intr-un sistem rigid, cu un program aglomerat pentru elevi şi cu un conţinut supradimensionat pentru majoritatea disciplinelor scolare.

Capitolul \2

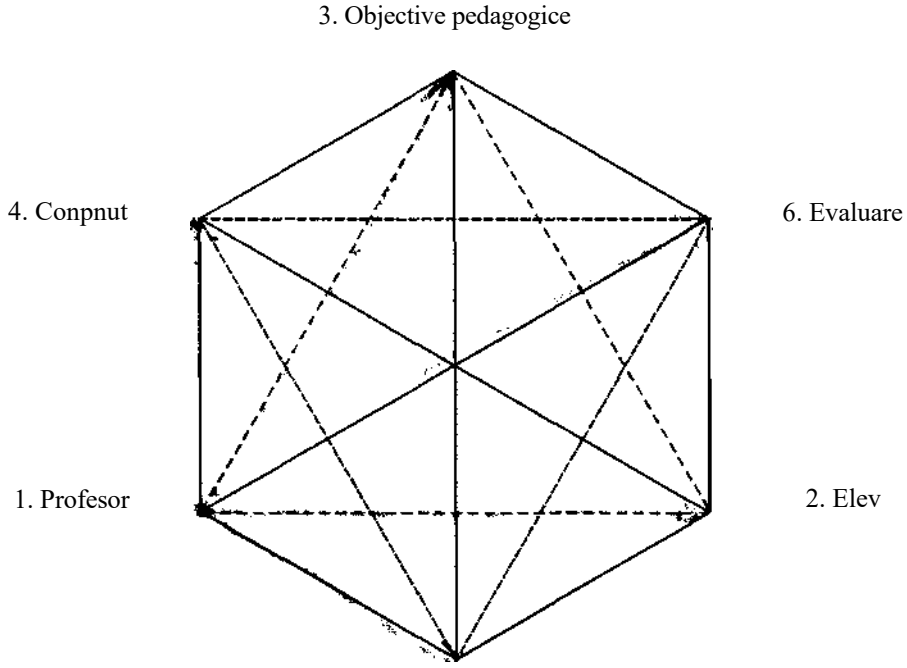
# Procesul de diagnostic şi evaluare în conditiile educaţiei integrate

Evaluarea complexa a copiilor cu cerinţe educative speciale coreleaza o serie de date obţinute prin anamneza, diagnostic medical (clinic şi paraclinic) şi diagnostic psihopedagogic (folosind metode ca observaţia, chestionarul, ancheta, aplicarea de teste sau probe experimentale). în urma acestei evaluari se stabileste un diagnostic formativ (este şi un diagnostic diferenţial) şi se intocmegte un certificat de orientare scolara. Astfel, pe baza teoriilor psihologice operational, elaborate de J. Piaget şi L.S. Vigotski (zona proximei dezvoltari), activitatea de evaluare şi diagnoza se transforms dintr-o activitate constatativa intr-una investigativ-ameliorativa de tip cercetare-actiune. Astfel, evaluarea şi diagnoza copiilor cu cerinţe speciale devine un proces complex, unitar, dinamic şi de durata, care are drept scop facilitarea elaborarii şi aplicarii demersului terapeutic compensator şi recuperator, orientarea şcolarS a copilului în condiţii optime, favorizarea integrarii şcolare şi sociale şi normalizarea vieţii copilului.

In raport cu elevii, evaluarea rezultatelor acestora are multiple efecte pozitive asupra activităţii lor prin feedback-ul operativ oferit asupra performanţelor atinse de aceştia. Astfel, unul dintre efectele pozitive ale evaluarii rezultatelor şcolare se reflects şi în atitudinea elevilor faţă de activitatea gcolara, intaregte motivatia pentru acest tip de activităţi şi dezvoltS capacităţi de autoevaluare prin raportarea performantelor obţinute în activitatea gcolara la cele aşteptate de profesor sau stabilite la inceputul fiecarei lectii.

*Evaluarea copiilor incluşi în programele de integrare nu trebuie să se rezume la acordarea unor note sau calificative mat mult sau mat pufin subiective - evaluarea prin note nu are nici o relevanfd în integrare; evaluarea trebuie să aiba un caracter descriptiv şi să fie concentrata pe comportamente, atitudini, reacfii etc. care vin SCL argumenteze tnvelul adaptdrii ţi integrarii.*

Este cunoscut faptul ca o situate pedagogica ideala se desfaşoara în jurul a sase poli fundamentală: profesorul, elevul, obiectivele didactice, conţinutul didactic, strategia didactica şi evaluarea procesului didactic. Intre aceşti poli se stabilesc relaţii care pot face obiectul unei evaluari permanente, sub diferite forme (evaluare initials, evaluare intermediara, evaluare finala, evaluare continua, evaluare secvenpala etc.). Pentru a evidenţia mai us,or sistemul de relaţii care apare intr-o situatie pedagogica vom face apel la o reprezentare grafica sub forma unui hexagon:




Hexagonul situan'ei pedagogice *(apud* Elena Vlad, 1999, p. 110)

Se poate observa ca hexagonul situaţiei pedagogice pune în evidenţa complexitatea evaluarii. Analizand multitudinea de relatii care se stabilesc intre cele şase elemente fundamental ale acestei scheme se pot face urmatoarele comentarii :

v, - este o relate dinamica, bazata pe reciprocitate, in care fiecare dintre cei doi protagonişti are un rol activ şi receptiv ; relaţia profesor-obiective pedagogice - profesorul formuleaza obiectivele în termeni comportamentali, cuantificabili, stabilind gradul de concordats intre rezultatele şi performanţa elevului şi nivelul sau tipul de performanţa

stabilit prin obiectivul pedagogic (obiectivul pedagogic stabilit în concordanţa cu potenfialul real de ÎNVĂŢARE al elevului/elevilor);

- jrelaţia profesor-conţinut - profesorul selecteaza/stabileşte continutul didactic, respectand nivelul performanceă prevSzut prin obiective şi în concordats cu opjiunile şi capacitatea de invaţare a elevilor (fara a se ignora continutul programelor şcolare);
- (relaţia profesor-strategii didactice - modalitatile de alegere a strategiilor didactice de catre profesor exprima în cel mai inalt grad nivelul profesionalismului şi competenţa să în domeniul pedagogic (strategiile didactice care pun în valoare învăţarea prin cooperare şi capacitatea elevului de a-şi exprima cat mai bine nivelul atins în inv2ţare au un inalt grad de eficienţa în procesul didactic);
- relaţia profesor-evaluare - capata o serie de valence deosebite în condiţiile învăţământului actual; evaluarea rezultatelor şcolare nu se reduce numai la aprecierea, clasificarea şi ierarhizarea elevilor în funcţie de performantele objinute, ci trebuie identificate şi evidenţiate acele elemente care au asigurat succesul, dar şi cele care au condus la nereuşite, urmand ca in etapele urmatoare ale proiectarii didactice să se insiste pe remedierea şi ameliorarea lor.

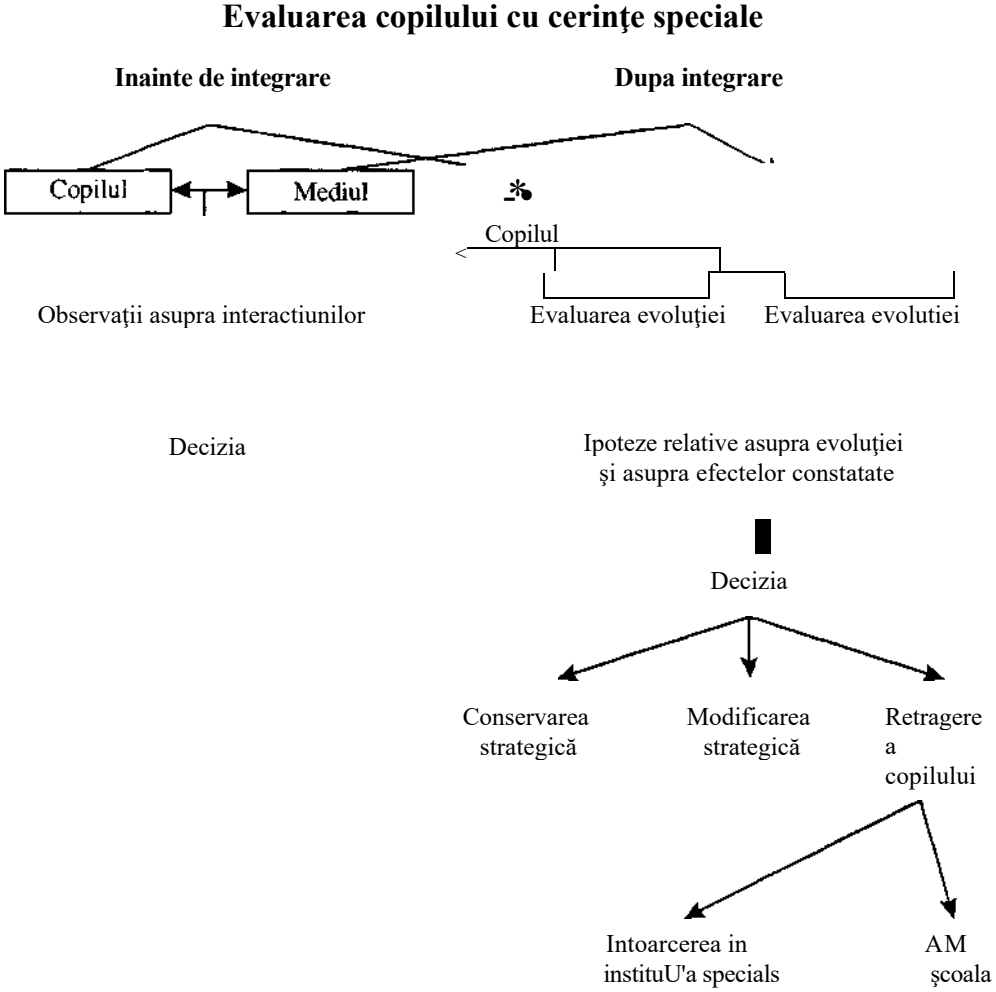
Evaluarea copiilor cu cerinţe speciale în educafie inclugi în diferite programe de integrare va fi focalizata pe compoitamente, aptitudini (generale şi specifice), atitudini, trairi psihice, domenii de interes,, gradul de acceptare-integrare. Informaiiile cu privire la aspectele menţionate vor fi incluse intr-o grila de observaţie care va face obiectul unei *grile de analiza a procesului de integrare şcolara* ce va fi completatS de profesori, invatatori, educatori, părinţi, aceştia avand responsabilitaţi egale în acest sens.

Analiza procesului de evaluare în condiţiile educafiei integrate are în vedere mai multe perspective:

- ţevaluarea cpmplexa a copilului cu cerinţe speciale şi analiza mediului (mediul social, condiţiile materiale, şcoala, familia);
- gradul de obiectivitate, validitatea şi fidelitafea formelor de evaluare - se pot utiliza instrumente obiective de evaluare sau se poate apela la o evaluare intuitiva, subiectiva;
- evaluarea efectuata inaintea integrarii şi dupa aplicarea programului de integrare;
- ,jjjnţ,ppate face .eyalyarea (profesorul, profesorul de sprijin, psihopedagogul specializat, parintele copilului etc.) şi care sunt principaleleţreperejn evaluare pentru fiecare persoana implicata în evaluare (spre exemplu, în timp

ce profesorii vor avea anumite repere în evaluarea procesului de integrare, paring vor urmari cu prioritate alte repere care ţin de specificul vieţii familiale) ?

Pentru a cuprinde toate aceste perspective intr-o forma unitara s-a elaborat urmatoarea schema teoretica simplificata a procesului de evaluare:




Schema teoretica simplificata a procesului de evaluare (J. Simon, 1988)

Analizand aceasta schema observam importanta procesului de evaluare dupa ce s-a hotarat includerea copilului cu cerinţe speciale intr-un program de integrare. Decizia care rezulta în urma informaţiilor inregistrate asupra evoluţiei copilului şi a mediului în care işi desfagoara activitatea (mediul şcolar, familial sau institutional, relaţiile cu colegii şi cu personalul didactic) reprezinta un act de mare responsabilitate faţă de existenţa şi evoluţia copilului; se observa ca efectele deciziei dupa integrare pot evolua de la menţinerea copilului în programul de

integrate pana la renuntarea la integrarea să intr-o şcoala de masa. Prin urmare, integrarea în şcolile de masa a copiilor cu cerinţe speciale nu este un scop în sine impus unui sistem de ocrotire şi asistenfa adresat copiilor cu deficienţe sau aflaţi în dificultate; integrarea în şcoala de masa este o alternativa care favorizeaza procesul de normalizare a vieţii acestor copii.

Evaluarea elevilor inclusi în programele de integrate are în vedere mai multe componente, care pot ft evidenţiate cu ajutorul unor instrumente de evaluate prezentate în urmatorul tabel:

| Nr.crt. | Componente ale evaluarii | Instrumente de evaluare |
|---|---|---|
| 1. | Adaptarea sociala | - grile de observable a comportamentului ; - teste de personalitate (de exemplu : teste pro-iective, teste situaţionale, testul de frustrare Rosenzweig etc.) ; - chestionare ; - ghiduri de interviu. |
| 2. | Gradul de acceptare a copilului integral | - metode sociometrice ; - grile de observaţie ; - chestionare ; - ghiduri de interviu. |
| 3. | Nivelul de performanţa : | |
| | a. intelectuali | - teste de inteligen(a ; - teste de evaluare aptitudinala. |
| | b. scolara | - probe scolare standardizate (pentru a evidenfia standardele de performanţa ale fiecarui elev) ; - activităţi/probe de evaluare formativa ; - fişe de observaţii pentru evaluarea sumativa. |
| 4. | Atitudinea actorilor mediului social (profesori, părinţi etc.) | - chestionare ; - interviuri. |

In legatura cu instrumentele de evaluare au aparut o serie de discuţii referitoare la gradul lor de adaptare pentru specificul fiecarei categorii de copii cu deficienţe, la validitatea lor în raport cu domeniile investigate şi cu condiţiile de aplicare în diferite situatii. Altfel spus, se evidentiaza important unor aspecte metodologice referitoare la conditt'ile şi modul de realizare a evaluarii (cand şi cum se aplica instrumentele de evaluare, cine poate aplica aceste instrumente şi în ce condiţii, cum se inregistreaza şi cum se interpreteaza rezultatele evaluarii, cum se comunica aceste rezultate elevilor şi celorlalte persoane implicate în programele de evaluare).

Capitolul 13

# Integrarea şi reabilitarea copiilor cu deflciente Tn/prin comunitate*

Acest program a fost elaborat în conformitate cu noile orientari Internationale în domeniul asistenjei şi educarii copiilor cu cerinţe speciale şi instituit prin Ordinul nr. 3634/17.04.2000 al ministerului Educaţiei Naţionale. Principalele argumente care justifies aplicarea unui astfel de program în sistemul nostru de ÎNVĂŢĂMÂNT sunt:

- reconsiderarea poziţiei societăţii romanesti cu privire la integrarea copilului deficient prin intermediul şcolii publice, ca prima sansa de instrucţie si educaţie a acestuia;
- noua orientare a curriculumului din ÎNVĂŢĂMÂNTul special catre cel public;
- integrarea ca principiu fundamental al activităţii şcolare în inv&Jamantul romanesc;
- compatibilizarea sistemului romanesc de inva£amant cu standardele europene.

Programul national de integrare şi reabilitare a copiilor cu deficienţe in/prin comunitate se va derula în perioada 2000-2003 şi are în vedere trei direcjii fundamentale:

> Acordarea de şanse egale în educaţie, în şcoala publica, tuturor copiilor de varsta şcolara, indiferent de posibilitatile lor de ÎNVĂŢARE, de participare, de dezvoltare.

> Pregătirea şcolii publice în vederea acceptarii în clasele ei a copiilor/ elevilor cu cerinţe speciale, ajungand astfel ca şcoala publica să devina cu adevarat o şcoala incluziva (pregătirea are în vedere toţi factorii iinplicaţi

Program nojioraă de gf;ne[r]aăizarc a acr.ur-Hor ţe moden?.˙zare a inv2;amnntU:ui specia din ţara nnasi ,\,

in viata şcolii: membrii echipei de conducere, cadrele didactice, personalul nedidactic din şcoala, parintii copiilor, reprezentanţii comunitaţii şi ai societatji civile, opinia publica).

> Crearea condiţiilor optime de dezvoltare fizica, intelectuala, psihica, comportamentala, atitudinala a copiilor deficienţi în comunitate prin:
  - asistenţă psihopedagogică de specialitate în şcoala publica;
  - asistenfa de specialitate în familie ;
  - servicii sociale specializate acordate copilului, dar mai ales familiei, de catre autoritatile legale ale statului şi de instituţiile societaţii civile.

Pornind de la rezultatele pozitive objinute în cadrul unui program experimental destaşurat în cateva unitati şcolare din Timişoara şi Cluj, acjiunea de integrare se va focaliza pe :

- integrarea copiilor/elevilor deficientă în invatamantul public şi pastrarea lor în familia naturala ;
- integrarea copiilor cu deficiente asociate, grave, severe sau profunde din caminele-spital sau din familie, neşcolarizaţi în prezent, în şcoli speciale, cu menpnerea lor, acolo unde este posibil, în familie.

Principalele domenii de actiune pentru susţinerea acestui program sunt:

- extinderea obligativitatii debutului şcolar al tuturor copiilor în şcoala pablica, la şcoala unde este arondat prin domiciliu;
- transtbrmarea unor catedre didactice de psihopedagogie specials, din şcolile speciale, în posturi de profesori de sprijin/itinerant;
- monitorizarea programelor de acţiune ale celor 8 judeţe-pilot implicate in Programul national de integrare a copiilor cu cerinţe speciale;
- stimularea colaborarii dintre şcolile speciale şi şcolile publice aflate in apropiere pentru desfaşurarea în comun a unor activitati de şcolarizare, de terapie educationala, precum şi a unor activităţi din ariile curriculare arte, educaţie fizica şi sport, tehnologie;
- schimbarea obiectivelor şcolilor speciale şi transformarea lor radicala din unitap de ocrotire, protectie şi asistenţă în centre de documentare şi informare în domeniul educaţiei integrate (schimbarea radicala a statutului şcolilor speciale şi reabilitarea imaginii lor publice).

In paralel a inceput şi derularea programului national de pregătire a comunitatii pentru acceptarea copiilor/elevilor cu cerinţe speciale. în acest sens, principalele domenii de actiune sunt:

- extinderea planului de actiune intitulat *Informarea şi educarea comunitatii despre/in sprijinul integrdrii persoanelor deficiente cu varsta cuprinsa intre 3 şi 18/25 ani*;

- diversificarea şi extinderea cursurilor de educaţie integrata pentru cadrele didactice din ÎNVĂŢĂMÂNTul public care vor desfasura activităţi în clasele
  incluzive;
- organizarea unor cursuri de formare a formatorilor în domeniul educaţiei integrate şi al managementului şcolii incluzive.

Pentru reusita activitatilor de integrare prevazute de Programul national s-a urmarit dezvoltarea unor parteneriate active intre diferite instituţii si/sau organizapi naţionale şi locale. în acest sens pot fi menţionate:

- colaborarea Ministerului Educaţiei Naţionale cu Asociaţia RENINCO si Reprezentanţa UNICEF în Romania pentru organizarea unor acţiuni la nivel national, avand ca scop : dezbaterea problematicii educaţiei integrate, cursuri de educaţie integrata, intalniri de lucru cu reprezentanţi ai unităţilor implicate în integrare;
- colaborarea cu asociaţiile şi organizaţiile neguvernamentale din Romania in scopul ocrotirii şi asistenjei copiilor deficient care sunt scolarizati in şcoli publice, speciale sau centre de educaţie ;
- colaborarea cu unele organizaţii internaţionale, atat la nivel central, cat si local, pentru includerea intr-o forma de scolarizare a tuturor copiilor de varsta scolara, indiferent de tipul şi gradul de deficienţa;
- colaborarea dintre şcolile speciale şi organizaţii sau şcoli din strainatate pentru informare şi documentare prin schimburi de elevi şi cadre didactice ;
- conceperea şi optimizarea la nivel judeţean şi local a unor parteneriate de tipul: şcoala publica - şcoala specials, copil deficient - copil normal, copil deficient - comunitate locala, părinţii copiilor din şcoala publica - părinţii copiilor deficient, şcoala incluziva - comunitatea locala;
- parteneriatul dintre Comisia de expertiza complexa, Centrul logopedic interşcolar şi specialistă în psihodiagnostic scolar pentru evaluarea copilului aflat în dificultate (depistarea şi diagnosticarea precoce a copilului defi cient, evidenţierea situatiei familiale şi a mediului social, starea de sanatate a copilului, situaţia scolara, tipul, gradul şi forma deficienţei de invSjare/ dezvoltare, profilul psihologic al copilului);
- parteneriatul dintre factorii educaţională şi serviciile specializate în dome niul asistenţei sociale.

De asemenea, în Programul national de integrare şi reabilitare a copiilor cu deficienţe in/prin comunitate se urmareste identificarea şi dezvoltarea unor alternative educaţionale de tipul: centre de zi, centre de educaţie, centre de recuperare, centre de pedagogic curativa; prin aceste forme se realizeaza recuperarea medicală, fizica, psihica, comportamentala şi sociala a copilului deficient, diverse

tratamente medicale, elemente de terapie ocupaţionala şi socializare etc., în scopul sustinerii procesului de integrare şcolara şi sociala a tuturor categoriilor de copii deficient sau aflaţi în dificultate. în acest sens se prevede ca pana în anul 2003 fiecare judet să dispuna de cel puţin doua tipuri de alternative educaţionale care să colaboreze eficient cu şcoala specials şi cu cea publica.

Sub egida Programului naţional de integrare şi reabilitare a copiilor cu deficient in/prin comunitate, incepand cu anul şcolar 1999-2000 au fost initiate opt proiecte de promovare a principiilor educaţiei integrate în opt judeje-pilot. Proiectele sunt coordonate la nivel judejean de Comisia de expertiza complexa pentru mvatamantul special care aparjine Inspectoratului scolar judetean.

Comisia a fost infiintata pentru prima data, în baza Regulamentului de organizare şi funcjionare a învăţământului special (cap. IV., art. 27-44), prin Ordinul comun nr. 3352/1997 al Ministerului Educaţiei Naţionale, Ministerului Muncii şi Protecfiei Sociale, Ministerului Sanatăţii şi Secretariatului de Stat pentru Handicapaţi. Incepand cu data de 1 noiembrie 1999, în baza Legii 128/ 1997 şi a Legii 84/1995, prin Ordinul MEN nr. 4216/1999 şi Ordinul MEN nr. 4217/1999, Comisia de expertiza complexa functioneaza în formula permanenta.

## Scop

Promovarea principiilor educaţiei integrate în invatamantul de masa, flexibilizarea procesului instructiv-educativ din şcoli şi eficientizarea INTERVENŢIei psihopeda-gogice pentru elevii care intanpina dificultăţi în invatare.

## Caracteristici

- Comisia de expertiza complexa ofera o gama larga de servicii copiilor cu cerinţe educative speciale (cu varste intre 3/4 şi 18 ani), cadrelor didactice, parinUlor.
- Centru de consultants pentru probleme de diagnostic, intervenţie şi monitorizare a evoluţiei copilului în activitatea şcolara.
- Centru de informare şi documentare pe probleme de asistenţă psihopedagogică si sociala a elevilor cu cerinţe speciale.

## Obiective generale

- conştientizarea de catre opinia publica a importanţei şi efectelor în plan social ale extinderii educapei integrate ;
- diseminare.t informaţiilGi în vedeiea eficientizarii procesului de integrare scoiara. profesionasa ′.,′. sociala a elevilor cu cerinlte speciale;
- depi-'U'.ri.rt evaiuaica -r-'-pţexa '.ʳ;lobala şi iadiv'dualizata) 5) rnonitorizare?

- individualizarea programelor de intervenţie şi adaptarea curriculumului şcolar pentru elevii incluşi în programele de integrate;
- elaborarea strategiilor şi diversificarea modalitatilor practice de intervenţie in cadrul programelor de integrare a copiilor cu cerinţe educative speciale;
- elaborarea instrumentelor de evaluare psihopedagogică şi a standardelor de performanţa pentru elevii cu cerinţe educative speciale incluşi în programele de integrare;
- articularea coerenta a resurselor existente în cadrul programelor/proiectelor de integrare şcolara;
- constituirea unei reţele de suport intre organizaţiile şi persoanele implicate in programele/proiectele de susţinere a Educaţieiă integrate ;
- formarea şi informarea agentilor educationalã (cadre didactice, paring, voluntari în programele de integrare etc.).

## Componenţa comisiei

- coordonatorul centrului - un profesor psihopedagog (absolvent de psihopedagogie specială);
- doi profesori de psihopedagogie specială;
- un asistent social;
- un medic generalist;
- un secretar.

Alaturi de aceasta echipa care are un program permanent, în funcţie de situaţie şi de prioritaţile ce apar în timpul derularii activitaţii comisiei, se mai face apel la urmatoarele structuri:

*Grupul de consultant* - constituit din reprezentanti ai Direcţiei generale pentru protecjia copilului, Centrului judeţean de asistenţă psihopedagogică, Comisiei de expertiza medicală, organizaţiilor neguvernamentale.

*Grupul de suport* - constituit din specialistă (profesori, invajatori, educatori, profesori de educaţie specială) care işi desfaşoara activitatea în şcoli speciale şi în şcoli de masa, urmand să fie cuprinşi în proiectele de integrare propuse de specialigtii comisiei.

*Grupul de lucru* - constituit din specialiştii antrenaţi în proiectele de integrare aflate deja în derulare (coordonatorul centrului, profesori psihopedagogi, logopezi, institutori, invatatori, profesori de educaţie specială cu rol de profesori de sprijin în clasele incluzive).

La nivelul politicilor educaţionale, aplicarea programelor de educaţie integrata în şcoli trebuie perceputa ca o oportunitate de egalizare a şanselor de acces la

educaţie pentru toţi copiii şi nu ca o din ctiva impusa de instance superioare ale sistemului de învăţământ. Aceasta atitudire este o consecinţa fireasca a lipsei de informaţii în sistemul de mvatamant şi a rnasurilor precipitate pe care instituţiile cu rol de decizie le promoveaza, fara •:• pagatite şi o informare corespunzatoare a sistemului (in unele fari aceste programe de pregătire, prin cursuri de formare şi schimburi de experienţa, au durat caţiva ani dupa care s-a trecut la derularea unor proiecte-pilot de educaţie integrata şi ulterior s-a generalizat aceasta practica în zonele sau unităţile scolare care au acceptat aceasta masura).

Decizia asupra integrarii unui copil cu cerinţe educative speciale în invaja-mantul de masa se ia pentru fiecare caz în parte în urma unei expertize complexe asupra copilului, a consultarii factorilor direct implicaţi în acest proces şi a evaluarii situaţiilor de rise. Integrarea nu poate fi un proces impus de anumite interese personale (ale părinţilor, ale reprezentamllor unor instittnii etc.), de sentimente sau atitudini umanitare sau de politici educaţionale şi sociale cu caracter propagandistic; educaţia integrata este un act responsabil, asumat de personalul şcolii, de comunitate, de familie şi nu trebuie perceput ca un proces de „subminare" a şcolilor obişnuite, ci ca un proces de normalizare a vieţii persoanelor atlate în dificultate (ca urmare a unor situaţii independente de voinţa lor) sj ca o masura de consjtientizare a rolului de institute publica a şcolii în care toţi au dreptul să aiba acces în calitate de cetăţeni cu drepturi egale ai comunităţii. Chiar şi în aceste condiţii partizanii ÎNVĂŢĂMÂNTului elitist care nu agreeaza invatamantul integral au Hbertatea promovarii ideilor şi practicilor lor deoarece invatamantul deschis tuturor categoriilor de elevi nu afecteaza interesele şi convingerile lor. invatamantul elitist nu poate fi asimilat invatamantului de masa; nu toţi elevii au potenţialul intelectual şi disponibilitatea de a desfasura activităţi de ÎNVĂŢARE intr-un ritm rapid şi nici capacitatea de a procesa o cantitate mare de informapi (mulfi elevi adopta atitudini de respingere sau evitare a sarcinilor scolare care depaşesc posibilitaţile lor de invatare). Elevii cu un potential intelectual şi aptitudinal peste medie sunt la randul lor elevi cu cerinţe educative speciale care au nevoie la randul lor de un program individualizat. Prin urmare, şcoala ca institute publica de formare şi socializare a personalitaţii umane trebuie să raspunda tuturor cerinţelor fiecarui elev în parte, în funcţie de posibilitafile şi interesele sale fara a ingradi dreptul de acces, în mod egal, a tuturor persoanelor la oferta şcolii. Asumarea deciziei scolarizarii copilului intr-o forma de invaiamant sau alta (specială sau obişnuita) aparjine (de la caz la caz) în primul rand familiei, copilului şi specialistilor care evalueaza şi atribuie un anumit diagnostic copilului. Personalul din şcolile publice ofera servicii educa-ţionale care trebuie să raspunda cerinţelor populaţiei şcolare. Pentru a avea succes şi pentru a-şi atinge scopul şi obiectivele sale în raport cu cerinţele vieţii

sociale, şcoala trebuie să ofere o paleta cat mai larga de servicii educaponale care să devina atractive şi să satisfaca cerinţele elevilor; în aceasta oferta se inscrie şi educaţia integrata sub toate formele şi modalitalile sale de realizare.

Aplicarea educapei integrate nu exclude conceptul de educaţie specials; de fapt, educaţia integrata este tot o forma de educape specială care se desfagoara în alte condipi decat cele existente în şcolile speciale. în schimb, educaţia integrata incearca să inlature percepjia asupra şcolilor speciale ca unitaţi scolare segregaţioniste şi cu o oferta educaţionala care condip'oneaza ireversibil evoluţia scolara, profesionala şi socials a elevului deficient scolarizat în aceste unitap. Este suficient să ne gandim la ruta şcolara şi profesionala pe care un elev cu rezultate şcolare slabe în ÎNVĂŢĂMÂNTul de masa (rezultate care pot fi determinate de cauze multiple, uneori independente de voinţa elevului) o poate parcurge dupa ce a fost reorientat (pe ce criterii şi în ce condipi?) spre o şcoala specială.

Generalizarea educaţiei integrate în şcolile obişnuite trebuie să fie precedata de aplicarea unor proiecte-pilot în şcolile respective pentru a evalua potenfialul de acceptare a acestei practici de catre personalul şcolii, familiile elevilor din şcoala şi resursele existente la nivelul şcolii şi comunităţii respective. în plus, proiectele-pilot de integrare a unor copii cu cerinţe speciale trebuie monitorizate permanent de persoane specializate în domeniul psihopedagogiei speciale care pot interveni atat în sprijinul elevilor şi parinţilor, cat şi în sprijinul cadrelor didactice şi a conducerii şcolii respective.

Avand în vedere constatarile şi concluziile desprinse de-a lungul elaborarii acestei lucrari putem face cateva recomandari în sprijinul cadrelor didactice, specialiştilor în domeniul psihopedagogiei speciale şi celor care, la nivelul ministerului, inspectoratelor şcolare, comisiilor de expertiza sau conducerii institufiilor şcolare, isi asuma responsabilitatea unor decizii cu privire la modernizarea şi ameliorarea procesului instructiv-educativ din şcoala:

Integrarea şcolara efectiva a elevilor cu cerinţe speciale presupune cu necesitate :

- un management al clasei care să faciliteze forme moderne şi flexibile de instruire şi de lucru pe grupe de elevi;
- un curriculum individualizat pentru elevii cu cerinţe speciale (planuri de invatamant individualizate, metode şi mijloace de invatamant adecvate; conpnuturi accesibile, flexibilitate în proiectarea didactica);
- adaptarea conpnuturilor prevazute de programa şcolara în concordanţa cu cerinţele educaţionale individuale ale elevilor ;
- forme de evaluare care monitorizeaza progresul individual şi faciliteaza planificarea individuals a programului de activitate al elevului;
- atitudine pozitiva a cadrelor didactice faţă de elevii integrap şi inţelegerea cerinţelor educaponale specifice acestor copii.

In condrjiile elaborarii unui program de INTERVENŢIe individualizat (a unui curriculum individualizat) este necesara respectarea unor cerinţe fundamentale referitoare la:

- evaluarea si/sau reevaluarea copilului din punct de vedere medical, psihologic, pedagogic şi social în scopul objinerii unor informafii relevante pentru stabilirea unui diagnostic diferenţial, nuanţat şi valid, în masura sa argumenteze şi să garanteze pronunţarea unui prognostic asupra evoluţiei imediate şi pe termen lung a copilului deficient. Acest proces deosebit de complex şi cu urmari importante pentru integrarea scolara a copilului cu cerinţe speciale se desfasoara în echipa de specialistă, periodic, la comisiile de expertiza complexa a copilului, precum şi continuu, în cadrul activitSjilor zilnice, şcolare şi extrascolare, destinate recuperarii şi educarii copilului deficient;
- stabilirea obiectivelor programului, pe termen scurt, mediu şi lung, diferenJiat pe domeniile implicate în procesul recuperarii şi educarii (psihologic, pedagogic şi social) şi intr-o formula opera£ionalizata care să faciliteze o evaluare corecta;
- elaborarea activitaţilor şi stabilirea metodelor, mijloacelor şi procedeelor specifice procesului de recuperare şi educare a copilului deficient, in funcţie de nivelul de dezvoltare al acestuia şi de particularităţile personalitaţii sale;
- alcatuirea echipelor interdisciplinare şi/sau a instituţiilor care pot oferi servicii terapeutice, educaţionale şi de asistenţa, pentru a raspunde tuturor nevoilor fiecarui copil aflat în dificultate şi a favoriza la maximum integrarea să în mediul social şi comunitar din care face parte ;
- stabilirea unor cai eficiente de cooperare şi implicare a familiei copilului deficient în susţinerea programului individual de recuperare, pornind de la premisa ca o mare parte din timpul copilului se consuma în relaţia să cu membrii familiei din care provine.

Deoarece dificultăţile de adaptare scolara apar adeseori la varsta scolarităţii timpurii, sunt necesare restructuriiri importante în sistemul de formare inifiala şi continua a invatatorilor/profesorilor:

- pregătirea cadrelor didactice pentru invatamantul primar trebuie inclusa in programele de pregătire academics ;
- formarea continua nu trebuie lasata pe seama inifiativei personale şi a angajarii voluntare a profesorilor; consideram cS formarea continua a profesorilor trebuie sS constituie o activitate permanenta şi obligatorie la toate nivelurile sistemului de învăţământ;

> pregătirea psihopedagogică, metodica şi de practica pedagogica, în conditiile sistemului nostru de invatamant, este mai mult decat precara în cazul profesorilor din invatamantul special gimnazial; o posibila solute care implica un consum minim de resurse ar putea fi organizarea modulului de pregătire psihopedagogică pe parcursul a 1-2 ani, la sfargitul perioadei de pregătire iniţiala de 3-4 ani în specialitatea respectiva (cu exceptia specializarilor din domeniul psihopedagogic).

Este evident faptul ca nu pot exista modele care să raspunda în totalitate la problemele şi nevoile copiilor cu deficiente integrate în invatamantul de masa. în plus, apar probleme care tin de contextul socio-economic, geografic, al sistemului de invatamant şi care trebuie luate în considerare.

in incheiere se poate spune ca prognosticul cu privire la sansele de reuşita ale aplicarii învăţământului integral în conditiile tarii noastre este unul favorabil, în ciuda unor rezultate ale anchetei noastre care au aratat ca exista unele dificultati în derularea procesului de implementare şi susţinere a acestui tip de invatamant. Unele dintre aceste dificultati sunt inerente oricarei schimbari sau transformari la nivelul sistemului de invatamant, dar care, o data cu trecerea timpului şi cu maturizarea noilor componente introduse în sistem vor conduce la obtinerea unor rezultate pe masura celor aşteptate şi dorite de toţi cei care cred în sansa de integrare S.i afirmare în plan social şi profesional a elevilor cu cerinţe speciale în educaţie.

Capitolul 14

# Terapia educationala complexa şi integrata a copiilor cu cerinţe educative speciale

Incepand cu anul 1992, în procesul educaţional-terapeutic din şcolile pentru copii cu cerinţe educative speciale din ţara noastra, a fost introdusa *Prqgrama de terapie educafionald complexa şi integzala.,* organizata dupS conceptia modulara. Aceasta programs are ca punct de plecare un curriculum model pentru elevii cu deficienţe intelectuale elaborat de Carol Ouvry (1987), structural pe patru arii de dezvoltare:

r aria de dezvoltare fizicS, avand ca obiectiv cenlral miscarea corpului, ' motricitatea grosierS, imaginea corporals, fizioterapia;

- aria de dezvoltajre perceptiva, avand ca obiectiv central percepjia motorie şi congtientizarea aferenjelor senzoriale (vizuale, auditive, gustative, olfactive, proprioceptive);
- aria de dezvoltare intelectuala, avand ca obiectiv central formarea abi-
' litaţilor cognitive (abilitafile logico-matematice, formarea conceptelor, inţelegerea situatiilor, formarea proceselor cognitive) şi a comunicarii (receptive şi expresive);
- aria de dezyoltare personals şi sociala, avand ca obiectiv central indepen-
, denţa copilului intr-un mediu cat mai restrictiv posibil cu componentele: autonomia personals (autoservirea, autoingrijirea), autonomia sociala (adaptarea la viata cotidianS) şi competenjele sociale.

Acesle palru arii de dezvoltare pot fi considerate coordonatele majore ale educa;iei speciale care formeazS structura primara a unui curriculum pentru elevii cu diferite tipuri de deficients, indiferent de natura sau gravitatea deficienfei şi a nivelului de scolarizare, urmand ca obiectivele şi componenlele constitutive ale ariilor de dezvoltare să fie completate sau adaptale în funcţie de particularilaţile elevilor cu cerinţe speciale şi de nivelul lor de şcolarizare. Acest mod de

organizare poate fi considerat ca o masura de flexibilizare a curriculumului, asigurand totodata principiul normalizarii prin faptul ca este central pe copil (se urmareşte atat recuperarea bio-psihica, cat şi recuperarea sociala).

Pornind de la acest curriculum model, *Programa de terapie educafionald complexd şi integrata* a fost structurata pe cinci module :

- terapia cognitiva;
- terapia ocupaţionala şi psihoterapia de expresie ;
- terapia psihomotricitatii şi abilitarea manuals ;
- autonomia personala şi sociala ;
- ludoterapia (considerata ca punte de articulare intre modulele constitutive ale programei).

Aceste categorii de terapie, deşi pot avea fiecare în parte autonomie functionala, conducand la elaborarea de programe educational-terapeutice distincte, se gasesc şi intr-o relate de interdependent;ă reciproca. Aceasta viziune releva în mod pregnant caracterul intermodular (interdisciplinar), fapt care are implicaţii metodologice notabile în organizarea şi desfaşurarea activitatilor educaţional--terapeutice. De asemenea, trebuie evidential faptul ca fiecare categorie de terapie este un complex de tipuri, de actiuni terapeutice care implica o abordare intramodulara (intradisciplinara) intre elementele constitutive. Astfel, abordarea intermodulara şi intramodulara a programului educaţional-terapeutic confera acesteia atat un caracter complex, cat şi unul integrativ, impunand ca activitatile educational-terapeutice să fie organizate în viziunea educaţiei integrate. Un alt demers de organizare integrativa este acela de valorificare a resurselor de invatare conexe oferite elevilor cu cerinţe speciale de catre şcoala, familie şi mediu (constituit din contextul actual şi ulterior invatarii). Acest demers confera o larga deschidere spre normalitate, ceea ce, în viziunea contemporana, inseamna a oferi persoanelor cu cerinţe educative speciale modele şi conditii de viata cotidiana cat mai apropiate de conditiile şi modurile de viata obişnuite. Normalizarea trebuie perceputa ca un proces reciproc de acceptare a persoanei deficiente de catre comunitate şi de participare a acesteia la viata comunitatii.

## 1. Terapia cognitiva

Terapia cognitiva este injeleasa ca un proces complex de echilibrare mintala prin organizarea specifics a cunoasterii la copiii cu cerinţe educative speciale al caror comportament cognitiv se caracterizeaza printr-un fenomen general de perturbare a organizarii cunoaşterii (disfunctii la nivelul proceselor cognitive, lipsa de motivatie pentru cunoaştere, imaturitate cognitiva etc.). Terapia cognitiva se constituie din actiuni şi programe compensatorii care faciliteaza injelegerea

lucrurilor, fenomenelor, persoanelor şi situatiilor de viafa în dimensiunea lor instrumental-integratoare. La copiii cu cerinţe educative speciale care prezinta deficient mintala, terapia cognitiva presupune o structurare a complexului de stimuli exteriori dupa niveluri adaptate unei largi tipologii de organizare mintala. în opinia lui C. Paunescu, fenomenul de perturbare a comportamentului cognitiv la deficientul mintal se exprima fie la nivelul cunoasterii teoretice (invaţarea conceptelor), fie la nivelul cunoasterii psihosociale, determinand schimbari fundamentale în personalitatea acestuia, fapt pentru care intervenfia asupra comportamentului cognitiv şi terapia cognitiva sunt considerate a fi ,,cheia de bolta" a mtregului sistem de terapie re-educaţionala.

Programa de terapie educationala vizeaza în aria terapiei cognitive doua domenii mari :

- terapia cognitiva de tip A ;
- terapia cognitiva de tip B.

*Terapia cognitiva de tip A* vizeaza, în principal, consolidarea, sistematizarea, completarea intr-o maniera deosebita de cea a procesului de predare-ÎNVĂŢARE, a faptelor, informaiiilor, abilităţilor, competentelor, deprinderilor, precum şi un mod diferit de organizare a activitafilor de cunoastere. Altfel spus, terapia cognitiva de tip A este, în mod concret, o reordonare a invaţarii inijiale, fara a se rezuma la asa-zisele ,,rezolvari de teme", care repeta aproape identic şi mecanic lecturile, faptele, informaţiile şi experience de ÎNVĂŢARE anterioare.

*Terapia cognitiva de tip B* include activitaţile şi programele care organizeaza procesul de cunoaştere cu nuanţari pentru diferitele procese psihice. în cadrul acestei forme de terapie sunt vizate dificultăţile de cunoagtere a trasaturilor specifice aparjinand diverselor obiecte şi fenomene din jur, facilitand evocarea acestor trasaturi prin structuri informaţionale de disociere a elementelor specifice. De asemenea, este susjinut releul ţsimbolic prin asocieri, compared şi modele speciale. Dintr-o neinjelegere a speclficului celor doua forme de terapie, în practica educativa cu elevii deficient, terapia cognitiva de tip A este de cele mai multe ori singura realizata, limitandu-se la rezolvari de exercijii, recitari sau repovestiri stereotipe şi parpale, fapt care nu permite o restructurare a proceselor cunoasterii, sporind gradul de inerjie al acestora şi ignorand în acelaşi timp specificitatea cunoaşterii la elevii cu cerinţe educative speciale.

Structura modulului de terapie cognitiva este constituita dintr-o serie de submodule care au dat nastere la eiaborarea unor programe terapeutice folosite cu mare frecvsnfa în practica educaţiei speciale, ca de exemplu : *ţ)* program ul de stimulare perceptiv-motrica al americancei Marianne Frostig ; *i*

programs: u;-;ntru formnica cciicepteicr umdamentale logico-matematice

*z}&* J[v].u Jein Piager sau M, ;[1]' rfararta *x;toii;

*(Q* programul complex de exercifii perceptive şi senzorio-motorii al lui Jacques Dubosson.

> Primul submodul al terapiei cognitive, denumit - în programa de terapie educaţionala complexa şi integrata - terapie cognitiva de tip A, este destinat activitatilor de organizare, consolidare, sistematizare, completare a informaţiilor, abilitatilor, deprinderilor, precum şi programelor de intervenţie educationala personalizate. OC-C £3

*ţ* Al doilea submodul se refera la arnoaţtejţaţnzoriala cu cele cinci domenii : sensibilitatea cutanata, vizuala, gustativa, olfactiva, auditiva.

> Al treilea submodul este afectat amojyjtexiLţ£rcej3tive cu cele cinci aril destinate formarii abilităţilor vizual-perceptive şi anume : coordonarea vizual--motorie, perceptia forma-fond, constanta percepţiei, pozitia în spaţiu si relaţiile spatiale. Acest submodul ofera o suita de exercijii şi activităţi pregatitoare pentru actul lexic şi grafic, precum şi pentru alte domenii de cunoaştere cum ar fi : activitaţi de observare vizuala, activitap pentru educarea psihomotricitatii, structuri de dezvoltare lingvistica, de formare a raţionamentului etc.

> Al patrulea submodul include o suita de exercijii şi activitaţi care contribuie la formarea şi dezvoltarea cojicepielor tundamentale de nalura logico-matematica inspirate din concepjia piagetiana sau din programul lui Mary Baratta Lorton.

> Al cincilea submodul este constituit din exercijii perceptive şi senzorio-motorii care contribuie la formarea şi dezvoltarea proceselor psihice (atenţia, memoria, reprezentarile, imaginatia, gandirea), fiind inspirat din programul lui Jacques Dubosson. A *M* AL / *(?*

Cele cinci submodule sunt prevazute şi cu structuri de activitaţi specifice, cu intentia de a oferi un cadru general de organizare a activitatilor educaţional--terapeutice susceptibil de a fi imbogaţit de catre educator în funcţie de experienta proprie şi de particularitafile copiilor cu care işi desfaşoara activitatea.

Pentru aplicarea în mod eficient a programelor de terapie educaţionala complexa şi integrata este necesar să evidentiem cateva idei cu caracter general care definesc strategia de organizare şi aplicare a acestor activitati de intervenţie psihopedagogică :

*(-)* programarea activitatilor în funcţie de caracterul terapeutic al educaţiei ;

(q/_evaluaj£a, ca o components esenţiala de perfecponare a rezultatelor şi proceselor incluse în derularea actului educaţional-terapeutic şi ca mecanism de reglare a intregului proces educaţional-terapeutic ; Qelaborarea de programe de INTERVENŢIe educational-terapeutica personaljzate ;

utilizarea unor structuri de activitate integrata bazate pe principiul interdisciplinar, interrelaţional dintre cele cinci submodule educaţional--terapeutice şi valorificarea resurselor de invaţare conexe oferite elevilor de şcoala, familie şi mediul comunitar, trei factori educaţionali cu rol fundamental în educarea şi formarea copiilor cu cerinţe educative speciale.

Programarea, ca activitate de organizare a actului educaţional-terapeutic, se concretizeaza în elaborareaj)lanificariicalendaristice a activitSfilor (lunar, semestrial, anual). Pentru exemplificare, iatScTschema orientativS utila în planificarea calendaristica a activitaifilor educaţional-terapeutice (activitap care trebuie percepute ca fiind total diferite de activitatea didactica de predare-ÎNVĂŢARE):

*Denurnirea modulului*
*Obiectivele generate urmarite în modulul respectiv*
*Desfdţurarea activitdfilor educafional-terapeutice specifice fiecdrui modulisubmodul dupa urmdtoarea schema :*

| Modulu l/ Submo dulul | | Activitatea educaţional -terapeutica | | Strategia educau'onal-terapeutica | Mijloace de realizare | Evaluare | Observati i specifice |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |

*Observafie* : în rubrica observaţii speciale se poate face precizarea daca se aplica programe de intervene individualizate.

Planificarea calendaristica este precedata de o activitate de evaluare şi diagnoza pentru a putea preciza sarcinile incluse în programul educational terapeutic corespunzatoare nivelului de realizare sau potenlialului copilului, obiectivelor comportamentale finale, tipurilor de strategii educaţional-terapeutice abordate şi succesiunii probelor de evaluare intermediara şi finals. Pe baza rezultatelor diagnozei inijiale se alcatuieste planificarea calendaristica dupa algoritmul sugerat anterior.

In spijinul procesului de evaluare inijiala sau continua desfaşurat de persoanele care aplica programul de terapie educaţional-terapeutica putem apela la o grila globala de evaluare-observare structurata pe cinci domenii :

elemente de autonomie personals - alimentaţia, igiena personals, imbracSmintea, deplasarea, securitatea personals sau evitarea pericolelor etc. *'("*>
"' conduita relaponala şi emotiva - modul cum relaţioneazS cu cei din jur, trairea stSrilor afective, gradul de acceptare-respingere a celor din jur etc. (" "P) elementele de psihomotricitate - achizijia abilitaţilor motorii, motricitatea globala, motncitatea specifica şi coordonarea vizuo-motorie, schema

corporala, lateralitatea, orientarea spatiala, organizarea senzorio-perceptiva ca perceptie vizuala, auditiva, olfactiva, tactila, structurarea temporala etc. nţ nivelul achiziCiilor logico-matematice şi functia simbolica - formarea şi dezvoltarea conceptului de numar, operaţii aritmetice de baza, relaţiile geometrice etc.

jţl nivelul achiziCiilor lingvistice - comunicarea verbala, vocabularul activ, vocabularul pasiv, citirea, scrierea, elementele de gramatica, expresivitatea comunicarii etc.

Rezultatele evaluarii initiate pot determina şi elaborarea de programe de intervenCie educaCional-terapeutice personalizate. Aceste instrumente de lucru pot fi realizate dupa mai multe modele, analitice sau sintetice.

**J, Cunoagterea senzoriala** - fiecare copil are propriul sau ritm de cunoaştere senzoriala, iar dupa o evaluare initials în domeniul senzorialitaCii se poate determina nivelul achizijiilor şi modalitaCile de INTERVENŢIe pentru recuperarea să în domeniul cunoasterii senzoriale. Forma generala a exercipilor senzoriale se diferentiaza în funcţie de nivelul de dezvoltare atins de copil intr-un anumit domeniu al cunoasterii senzoriale (spre exemplu, un copiă poate avea un nivel mai slab în domeniul senzorial auditiv si, în acelaşi timp, poate avea un nivel foarte bun în domeniul vizual). Astfel, modalitatjle de intervenţie pot fi grupate pe mai multe niveluri:

- nivelulfl/- se adreseaza copiilor aflaţi intr-un stadiu de percepere sincretic, global, nediferenCiat; la acest nivel educarea simCurilor se realizeaza intr-o forma cat mai apropiata de aceea pe care o iau, în mod spontan, exerciciile si jocurile copiilor foarte mici, iar modul lor de organizare trebuie sa faciliteze manifestarea unor experience multiple, în domenii variate, dar cat mai familiare care să permita achizitja de informatii cu privire la forme, volume, culori, structura materialelor, echilibrul sau instabilitatea unor lucruri sau fenomene. Dominanta senzoriala este, în aceste condiţii, (vizuala şi tactilaj iar exercitiile vor viza în special aceste domenii;
- nivelulţl)- la acest nivel educaţia senzoriala devine o sursa de decentrari, de transferari, de comparaţii, de transpuneri, de anticipari, de analize dinamice care rezulta în urma activităţilor desfasurate cu copiii, folosind diverse obiecte, jucarii, materiale cat mai naturale posibil şi valorificand anumite experience de ordin metodic ; *f
- nivelulvţIIj - cunoaşterea senzoriala, la acest nivel, antreneaza copilul sa perceapa anumite raporturi intre maruni, greutăţi. volume, distant;-, poziţii şi direcrii. priT irJcrmediuă uaor acrivUJ;i organizare rţeicd'c care ;x:rnv:t copiiuiui ohse[1] varea, :ii;;[v]it7.;; şi Fsnk:;[1]: mffM'marn'ţr •,, vuveku fUVjYrr

analizatorilor, contribuind astfel la dezvoltarea capacităţii de sesizare a nuantelor şi a detaliilor fine în contactul cu diverse obiecte şi experiente senzoriale din jurul sau.

Exercitiile senzoriale trebuie să se desfaşoare zilnic, durata trebuie să fie de 10, 20, 30 de minute, în funcţie de interesul pe care il trezesc la copil, ritmul exercitiilor nu trebuie să fie prea rapid pentru a favoriza invatarea. Exercitiile se desfas.oar5 de cele mai multe ori individual sau în grupe mici, considerand ca experienta senzoriala este intotdeauna personals, dupa un program care poate include fişe individuale sau fişe pentru o grupa mica de copii. în utilizarea obiectelor şi materialelor se are în vedere modalitatea de prezentare, astfel meat acestea să fie distincte fata de fundal pentru o mai buna discriminare, suprafata de expunere să nu fie prea mare (se pot expune pe un bhou, pe o masa sau pe o alta suprafata bine delimitata), iar materialele destinate controlului insuşirii exercitiului senzorial să fie cat mai diverse şi prezentate în diferite modalitati.

Avand în vedere diversitatea şi particularit&tile aferenjelor senzoriale, se pot proiecta o multitudine de strategii sau structuri de activitati destinate cunoaşterii senzoriale. Astfel, putem desfaşura activitati pentru :

- cunoagterea şi dezvoltarea sensibilitatii tactile;
- cunoaşterea şi dezvoltarea sensibilitaţii vizuale ;
- cunoagterea şi dezvoltarea sensibilitaţii gustative ;
- cunoagterea şi dezvoltarea sensibilitatii olfectiyej_
- cunoaşterea şi dezvoltarea sensibilitatii auditiyej____
- corelatii dintre sensibilitatea vizuala şi sensibilitatea tactila;
- corelatii dintre sensibilitatea gustativa şi sensibilitatea olfactiva.

2>Formarea abilitatilor vizual-perceptive - include mai multe elemente dintre care cele mai importante ar fi:

*4 Coordonarea vizual-motorie* - reprezinta capacitatea de a coordona vizualul cu mişcarile corpului sau cu ale unei parti a corpului; de asemenea, este implicata în perceptia spatiilor, care fara o coordonare vizual-motorie nu ar fi posibila.

Un copil cu o slaba coordonare vizual-motorie va avea dificultati de adaptare la cerinţele mediului (dificultati de mijcare, de menţinere a echilibrului, de imbracare, de adaptare la jocurile colective, dificultati în acţiunile de modelare, de desenare, de scriere, de orientare în spatiu etc.).

Recuperarea coordonarii motorii trebuie initiata în familie şi continuata prin programul de gradiniţa care trebuie să includa exercitii pentru fiecare grup de muşchi, precedate de exercitii de mis. care a ochilor, de dezvoltare a echilibrului static şi dinamic, de perceptie corecta a unor imagini, de

formare a schemei corporale etc. Acestea vor continua cu exerciţii pentru dezvoltarea progresiei stanga-dreapta (mişcarea ochilor de la stanga la dreapta, esenţiala pentru învăţarea cititului), exercijii pentru stimularea vederii periferice, exerciţii pentru focalizarea ochilor cu miscarea capului urmate de focalizarea ochilor fara mijcarea capului etc.

fa *Exercifii de coordonare motrica generald* - urmaresc dezvoltarea capacităţii de coordonare pentru mişcari din ce în ce mai complexe ale corpului şi se adreseaza tuturor segmentelor anatomice, incluzand o mare diversitate de activitaţi cu caracter ludic, asociate cu elemente de senzorialitate (zgomotul vantului, al ploii, foşnetul pomilor etc.) şi cu reprezentari ale unor obiecte, forme, spaţii şi elemente din mediu, anterior cunoscute, care intregesc gama de exercijii şi stimuleaza participarea activa a copiilor la efectuarea acestora.

2> *Exercilii de coordonare a motrititdjiijineţ*- urmaresc dezvoltarea capacităţii ' de coordonare a musculaturii mainii în vederea efectuarii unor migcari fine şi precise.

W- *Exercilii pentru formarea iinaginii corporale jjipentru cunoaţterea schemei corporale* - urmaresc percepţia şi identificarea corecta a segmentelor corpului aflat în pozijie statica sau dinamica, cu o dispoziţie spaţiala variata a segmentelor corpului (brafe ridicate, capul plecat inainte sau inapoi, picioarele departate sau apropiate, trunchiul drept sau inclinat etc.) şi raportarea segmentelor corpului la elementele spaţiale din jur.

*ilii pentru percepfia pozifiei în spaţiu ţia relafiilor spafiale* - urmaresc perceptia corecta a obiectelor în raport cuproprml corp sau în raport cuş alte obiecte şi repere spatiale din jur prin valorificarea informapilor venite pe cale vizuala, tactila sau auditiva. Ulterior se urmareşte şi percepţia relaţiilor spaţiale, poziţia a doua sau mai multe obiecte în raport cu propria persoana, relaţiile dintre ele ; toate acestea au în vedere activităţi desfaşurate cu obiecte tridimensionale şi valorifica la maximum experienţa copilului cu privire la cunoaşterea corecta a propriului corp şi a imaginii corporale în general.

**ţJnvajarea conceptelor fundamentale** - are la baza modelul propus prin Programul Mary Baratta-Lorton, care este structural astfel : ţ Activitatea copilului - sunt prezentate sarcinile şi modul de lucru. *(ţ)* Introducere în activitate - apar sugestii de captare a interesului sau de motivare a copilului intr-un cadru relaxant şi confortabil. Idei cu privire la intervenpa educatorului - include posibile INTERVENŢIi din partea educatorului, fie pentru a stimula constructivismul copilului, fie pentru a depaşi momentele de impas, fie pentru stimularea continuarii unei activitafi în sensul urmarit de educator.

<£/• Materiale folosite - se prezinta intr-o forma detaliata materiale necesare pentru derularea activitaţii, cu explicarea dimensiunilor, formelor şi aranţamentelor obiectelor în timpul activitatii.

Ideea fundamentals a Programului Mary Baratta-Lorton este aceea a valorificarii experienţei concrete a copilului care il poate conduce la perceperea calitatilor specifice şi la detagarea calitatilor comune ale obiectelor, printre care şi cele numerice. în acelasj fel, copilul poate descoperi ideea de apartenenţa la o muljime, de ordonare, de sesizare a locului pe care il ocupa un element în multime, pregatind premisele injelegerii termenului de cardinal, respectiv de ordinal (in limitele numerelor intuitive).

lata cateva tipuri de activitap pentru formarea conceptelor fundamental :

- grupari de imagini sau obiecte dupa criterii date;
- asociapi de imagini sau obiecte dupa criterii date;
- corespondenta unu la unu a unor obiecte sau imagini;
- ordinea numerica a unor obiecte ;
- stabilirea de relatii intre diferite obiecte sau imagini;
- ordonarea irnagihilor dintr-o povestire, insojita de relatarea povestirii;
- asocieri intre sunete şi litere denumind obiecte şi folosind diferite imagini;
- activitati de sortare a unor obiecte sau imagini dupa criterii date;
- exercitii pentru sesizarea fenomenului de conservare a unor cantitaţi;
- exercitii pentru compunerea unor lungimi etc.

***2* Formarea şi dezvoltarea proceselor psihice prin exercitii senzorio-motorii şi perceptive** - procesul de formare a abilităţilor implicate în invaţarea actului lexic, grafic, de calcul, de cunoagtere în general, işi gaseşte fundamentarea, cel puţin în etapa de debut, în activitatea senzorio-motorie (inţelegandu-se astfel ca acest proces comporta o latura perceptiva şi una motorie). Pornind de la aceste premise, Jacques Dubosson a elaborat şi structural un program de exercitii senzorio-motorii şi perceptive pentru fixarea atenpei, dezvoltarea observapei, antrenarea memoriei şi raţionamentului copilului. Scopul aplicarii acestor exerciţii nu este ameliorarea calităţii atenţiei, memoriei sau a gandirii, ci se incearca objinerea unor randamente individuate ameliorate ale acestor procese, în masura în care aceste exercitii permit antrenarea inteligentei senzorio-motorii. Programul exercitiilor este structural pe trei coordonate :

- Exercitii p_erceptive şi senzorio-motorii pentru atentie - la randul lor acestea pot fi centrate în campul perceptiv pe date vizuale sau pe date auditive sau pot viza atenţia ca forma interna de manifestare folosind stimuli vizuali, verbali, auditivi sau tactili.
- Exercitii perceptive şi senzorio-motorii pentru memorie - pentru antrenarea memoriei de recunoastere, memoriei audio-vizuale, memoriei vizual-grafice.

- Exercitii perceptive şi senzorio-motor *ii* pentru rejrezentarea mentala - sub forma unor grupari/clasari, asocial'Jor verbale, povestirilor prezentate în dezordine, reversibilitatii unor fe >mene sau momente/secvente dintr-un proces/activitate etc.

## 2. Terapia ocupaţionala şi psihoterapia de expresie

**Terapia ocupaţionala -** are la baza conceptia conform careia activitatea voluntara poate fi utilizata eficient pentru ameliorarea sau impiedicarea aparifiei disfunctiilor organismului uman, contribuind în acest fel la creşterea gradului de adaptare a individului la exigence viefii sociale. Altfel spus, terapia ocupationala este centrata în primul rand pe asigurarea sanatatii şi funcjionarii optime a individului în mediul sau de existenţa, ajutandu-1 sa-şi dezvolte deprinderile adaptative ilustrate în comportamente invajate, care ii permit sa-şi satisfaca nevoile personale şi să raspunda eficient cerinţelor mediului.

Asociafia arnericana de terapie ocupationala subliniaza faptul ca aceasta forma de terapie reprezinta ,,arta şi ştiinta de a dirija modul de raspuns al omului faja de activitatea selecjionata, menita să promoveze şi să menţina sanatatea, să impiedice evoluţia spre infirmitate, să evalueze comportamentul şi să trateze sau să antreneze persoana cu disfuncjii fizice sau sociale" (1968). Incercarile ulterioare de a defini terapia ocupaţionala au urmat aceeagi linie, diferenţele dintre ele tinand, în special, de sublinierea importanceă unui aspect sau altul, în vederea circumscrierii mai exacte a obiectului de studiu sau a elementelor principale din cadrul programului de INTERVENŢIe. în acest sens, pe plan mondial este încă larg raspanditS o alta definite care considera terapia ocupaţionala ca fiind ,,arta şi gtiinţa de a dirija participarea persoanei spre indeplinirea anumitor sarcini, cu scopul de a restabili, susjine şi imbogafi performanfa, de a uşura invăţarea acelor abiiitafi şi funcfii esenfiale pentru adaptare şi productivitate, de a diminua sau corecta aspectele patologice şi de a promova şi menfine sanatatea individului" (Council on standads, AJOT, 1972).

Elementul comun şi general al tuturor definitiilor date terapiei ocupafionale de divergi autori se bazeaza pe conceptul de activitate sau ocupafie. Orice activitate umana are la baza o components motivaţionala, o structura (auto)organizata şi un scop bine stabilit, în raport cu care se autoreglea/a. Activitatea presupune o inlanfuire sau un sistem ierarhizat de acţiuni care, la randul lor, cuprind operafii, prin intermediul carora are loc transformarea obiectelor materiale şi/sau a informatiilor ori ansamblurilor informationale în scopul ameliorarii sau dezvoltarii capacităţii individuale de adaptare şi integrare în contextul relatiilor sociale sau comunitare ale persoanei.

Terapia ocupaţionala se constituie intr-o disciplina care valorifica informafii din domeniile anatomiei, fiziologiei, pedagogică, psihologiei, sociologiei, antropologiei s.i, în general, cunogtintele provenite de la majoritatea ştiinjelor care studiaza comportamentul umari7şrealizand astfel o sintezii informaţionala intre cunostinţele provenite din diverse ştiinţe particulare. Unii autori contemporani incearca să clasifice mai analitic domeniile de acjiune ale terapiei ocupaţionale, contribuind în acest fel la eliminarea unor confuzii şi neclarităţi care persista intr-o disciplina aflata intr-un amplu proces de formare, oferind în acelagi timp un ghid de acţiune pentru specialistă. Astfel, Peggy Denton propune intr-una dintre lucrarile sale (1987) o clasificare a principalelor arii de actiune în terapia ocupafionala. în opinia autoarei, acjiunea specialiştilor din domeniul terapiei EDUCAŢIONALE se exercita în urmatoarele direcţii de baza:

- stimularea responsabilitatii în diverse situafii de viaţa;
- formarea deprinderilor de autonomie şi igiena personala;
- cultivarea deprinderilor de munca ;
- formarea imaginţi de sine şi stimularea increderii în propria persoana;
- cultivarea autocontrolului şi expresivităţii personale ;
- educarea capacităţilor ţcognitive";
- educarea capacităţii de reacpe la diverse situaţii de viafa;
- antrenarea funcţiei neuromusculare ;
- antrenarea integrarii senzoriale ;
- sprijinirea relaţiilor interpersonale ;
- educarea capacităţii de acftune în functie de constrangerile şi resursele de mediu.

Rezumand elementele prezentate anterior, putem spune ca activitatea de terapie ocupaţionala acjioneaza în trei mari domenii generate, care le includ pe altele particulare. Domeniile generale sunt:

(ţ) formarea deprinderilor de viaţa cotidiana;
rş) cultivarea capacităţilor şi aptitudinilor pentru munca;
iţ) educarea abilit2ţilor pentru diverse jocuri şi petrecerea timpului liber.

Pentru atingerea unui nivel functional optim în domeniile respective este necesara educarea subiecjilor în direcjia objinerii unor rezultante performante specifice intr-o serie de structuri ale personalităţii, şi anume : senzorio-motorii, cognitive şi psihosociale.

Au existat nurneroase discutii în legStura cu delimitarea ramurilor de studiu care compun domeniul terapiei ocupaţionale şi a distincjiilor dintre ele. Astfel, în literatura romaneascS de specialitate, Emil Verza aratS cS terapiile ocupaţionale sunt de mai multe feluri, dar pentru persoanele cu deficienţe cele mai semnificative se refera la ludoterapie, muzicoterapie, terapia prin dans sj ergoterapia.

Al. Popescu arata în acest sens ca terapia ocupaţionala propriu-zisa cuprinde artterapia, ludoterapia, meloterapia, biblioterapia, terapia recreaţionala, cultura fizica medicală, ocupaţiile uşoare ca lutterapia (diverse procedee de modelare a lutului), broderia etc. ce implica afectivitate, sinvf estetic, beneficiu economic (in plan secundar). Acelaşi autor face o distincpe intre ergoterapie şi alte activităţi de munca efectuate de subiecji. El defineşte ergoterapia ca fiind terapia prin munca remunerata şi asigurata, pe cat posibil, pe baza de autofinanţare (se intalnejte frecvent în instituţi de tip spitale de psihiatrie, centre de recuperare, secjii pentru bolnavi cronici etc.). în învăţământ, mai ales în şcolile profesionale, unde cointeresarea materials a elevilor lipseşte, ergoterapia este injeleasa în alt mod. accentul fiind pus pe o pregătire cat mai buna a cursanţilor în vederea integrarii profesionale ulterioare, existand un alt mod de organizare a recompenselor acordate elevilor.

Imregul ansamblu al domeniilor subsumate terapiei ocupaţionale, care includ la randul lor metode şi procedee specifice, contribuie în final la realizarea unor obiective comune care se refera la recuperarea, adaptarea şi integrarea profesionala a persoanelor bolnave sau cu diferite tipuri de deficienţe.

Specialism care aplica diferite forme de terapie ocupaţionala sunt preocupaţi, în principal, de urmatoarele aspecte fundamentale: (ţ să realizeze insusirea de catre subiect a unei deprinderi pierdute sau cu un nivel redus de funcponare ;

/ţ) să contribuie la_invaţarea de noi deprinderi şi abilitaţi menite să le compenseze pe cele care au disparut din diverse motive.

In rrecut. terapiile ocupaţionale erau adresate în special persoanelor cu deficien5e fizice. în zilele noastre, activităţile de terapie educaţionala se adreseaza unei game mai largi de subiecji cum ar fi: subiecti care prezinta retard mintal, cu dificultati în ÎNVĂŢARE, cu tulburari afective, nevazatori, persoane cu pierderi grave de auz, bolnavi psihic. Cadrul institutional în care se desfaşoara activităţile de terapie ocupauonala este foarte divers, cuprinzand spitale, clinici, centre de zi, şcoli, ateliere. precuin şi alte aşezaminte comunitare.

MajC'iitatea specialiştilor, atatdin domeniul medical, cat şi din cel educational, consideia ca prmcipalele forme de ocupaţii ale fiinjei umane sunt: munca, jocul şi activitatile de viaţa cotidiana.

*ş* mclud, în general, toate fornele de activităţi productive, indiferent daca sunt rccompensate sau nu. Prin specificul lor contribuie la structurarea s'.atutului şi rulului persoanei m viaja sociala, determinand instalarea unui echihb'ti psihic, creţeren increde[v]ii în sine şi cons.tientizarea valorizarii sccialc cu uri'iLn? a Lf n.••…:] rezuiiaaii.ii u'.uncii *m* ,-oniiiiiitatea din ca;e lace

parte. Efectele pozitive ale activitatilor de munca sunt vizibile şi la persoanele cu diferite tipuri de handicap, unde procesul de recuperare a deficientelor trebuie să includa şi activitati de munca şi de profesionalizare, iar mai tarziu, în cazul imposibilitatii integrarii lor profesionale, este necesar să fie menţinuti în cadrul unor activitati de ergoterapie.

*U Utilizarea jocului* - ca activitatea organizata de terapie ocupaţionala a fost subliniata de numeroase cercetari, avand efecte remarcabile în dezvoltarea senzoriala, motrica, cognitiva şi sociala a copilului. Jocul, ca activitate, este constituit dintr-o gama diversa de actiuni şi comportamente ludice specifice, care se desfaşoara de la varsta copilariei pana la batranete, avand un rol esential în procesul de socializare a persoanei, în vederea integrarii ei optime în societate.

**jj** *Activitqlile_d_e_yjata jiatidiana* - cuprind o gama larga de actiuni necesare adaptarii persoanei la mediul sau de viaja. Acestea includ formarea de comportamente implicate în ingrijirea propriului corp, intretinerea spatiului de locuit, precum şi folosirea serviciilor din comunitate, asigurandu-se astfel realizarea sarcinilor curente ale existenjei, indispensabile supravietuirii individului___>->pţţ

Desfasurarea procesului de terapie ocupationala urmareşte urmatoarelţobiective*:}*

<*Q* dezvoltarea, menţinerea şi recuperarea nivelului de funcţionare al organismului fiecarei persoane;

ţ cpmrjensarea_deficientelor functionale prin preluarea funcjiilor afectate de catre componentele valide ale organismului persoanei;

Q prevenirea destructurarii anumitor functii ale organismului;

"O inducerea unei stari de sanatate şi incredere în forjele proprii ale persoanei.

Un plan de INTERVENŢIe din domeniul terapiei ocupaţionale pentru persoanele cu handicap trebuie să cuprinda în detaliu activitaţi din cele trei domenii t'unda-mentale de acfiune:

activitatile de viaţa cotidiana trebuie să includa acţiuni cum ar fi, spre exemplu, pieptanatul, spalatul dinţilor, imbracatul, hranitul care conduc la autonomia personals. De asemenea, sunt vizate actiuni care urmaresc folosirea mijloacelor de transport în comun, a telefonului, efectuarea de cumparaturi, reguli de politeţe în societate etc.

activitatile d.e__munca pot include ingrijirea hainelor, pregătirea mesei, intretinerea casei sau a spaţiului de locuit, gestiunea financiara, cultivarea deprinderilor de munca în activitap productive etc. ; activitatile de joe şi recreationale pot viza în principal explorarea diverselor categorii de jocuri accesibiie persoanei, obtinerea de perforrnante în anu-inite jocuri ţau ţctivitati recreative, mergfind pana ăa trczirea interesului subi-.'M:i[i]ui perrfru :iiiun';u£ hobby-un, inclusiv urn donieniu' a[r]t:siic. DC

asemenea, se urmareste participarea la anumite tipuri de spectacole specifice varstei, competijii sportive, cercuri pe domenii, antrenarea în activităţi culturale desfasurate la nivelul comunitatii.

INTERVENŢIa organizata pe aceste direcjii determina formarea de deprinderi şi capacitati în conformitate cu scopul urmarit al programului de INTERVENŢIe, provocand totodata o serie de modificari la nivelul componentelor senzorio--jnotorii, cognitive şi psihosociale ale persoanei. // Modificarile din componentaţenzonoţmotoriţse refera la: ' *Q* integrarea senzoriala cu accent pe dezvoltarea sensibilităţii, formarea percepjiilor chinestezice, a schemei corporate, localizarea spaţiala etc.; £) zona nguromusculara care cuprinde realizarea reflexelor, a tonusului muscular, dezvoltarea lateralitaţii, antrenarea motricitatii generale şi fine etc. ; */Q* controlul s.i coordpnarea migcarilor, în general şi a mişcarilor fonoarticulatorii implicate în folosirea limbii, în particular.

*eL* /Exersarea componentelor(ţgnitiţ urmareşte dezvoltarea activitaţilor de cunoaştere în ansamblul lor, orientarea în spaţiu şi timp, activizarea atenţiei şi a memoriei, formarea nojiunilor, folosirea individuals a conceptelor, rezolvarea de probleme etc.

ţwEducarea componentelor psihosocialeţ ale persoanei se refera la asumarea de roluri şi de valori existente în mediul social, cultivarea de interese, imbunatăţirea relatiilor sociale, formarea abilitaţilor implicate în sustinerea unui proces de comunicare, formarea deprinderilor de autogospodarire şi a capacităţilor de autocontrol în activitate etc.

Procesul de terapie ocupationala este deosebit de complex, iar desfaşurarea lui în mod ştiintific necesita parcurgerea urmatoarelor faze :

- evaluarea şi interpretarea nevoilor subiectului;
- planificarea intervenţiei;
- selecjionarea şi adaptarea echipamentelor folosite;
- inregistrarea şi evaluarea progreselor realizate.

*jjţ/jjvaluareg/este* focalizata pe urmatoarele aspecte :

- nivelul motricitatii grosiere şi fine - se refera la caracteristicile mişcarilor corpului în ansamblu, precum şi la caracteristicile unor mişc2ri specifice, cum ar fi de exemplu mişcarile de prehensiune şi manipulare implicate in acţiunile de scriere, taiat, colorat etc.;
- nivelul de dezvoltare a perceptiei rm'scarilor - se refera în principal la recepjia şi decodificarea stimulilor prin toate categoriile de analizatori (vizual, auditiv, olfactiv, gustativ, proprioceptiv) şi la coordonarea mişcarilor;

- nivelul de dezvoltare a agtitudinilot ţsociale şi de comunicare - se refera la caracteristicile interacţiunilor subiectului cu persoanele din jur în diferite situaţii, modul de intelegere a mesajului verbal ;
- caracteristicile activitatilor de viaţa cotidiana - se refera la studierea deprinderilor implicate în igiena şi autonomia personala.

Informaţiile necesare evaluarii trebuie completate cu date oferite de cadre didactice, asistenţi sociali, medici etc. Deosebit de utila este şi angajarea familiei subiectului în vederea culegerii de date şi informaţii.

in stabilirea unui program terapeutic din diverse domenii de acţiune ale terapiei ocupal;ionale care trebuie să Jina seama de nivelul educational al subiectului, caracteristicile deficienţei, statutul actual, mediul cultural în care traieşte şi motivatia să pentru schimbare. Aceasta faza se poate divide, la randul ei, în mai multe etape distincte :

*4* Alegerea obiectivelor - pot fi objective pe termen scurt sau obiective pe termen lung ; au un caracter operational iar formularea lor va include termeni cat mai concreji, cuantificabili şi masurabili. Trecerea la un obiectiv pe termen lung, mai general, este condiţionata de atingerea obiectivelor pe termen scurt, demonstrate prin performance corespunzatoare ale subiectului intr-o anumita activitate.

T- Elaborarea planului terapeutic - se refera la descrierea metodelor şi proce-'-
"" deelor care se folosesc pentru atingerea obiectivelor stabilite şi cuprinde sinteza activităţilor desemnate în vederea realizarii unui nivel de performanţa al deprinderilor şi capacităţilor unei persoane. Principalele caracteristici ale unui plan terapeutic trebuie să fie flexibilitatea şi mobilitatea, pentru a putea fi adaptat cu uşurinta în cazul în care o evaluare intermediara nu inregistreaza progrese semnificative realizate de subiect. L- Aplicarea planului terapeutic - consta în desfaşurarea urmatoarelor faze *ţ* distincte :

- faza cfrientarii) - în care terapeutul explica subiectului activitatea pe care unrreaza să o desfajoare impreuna, tipul performanjelor dorite şi descrise sau demonstreaza modalitatile de realizare practica;
- faza dez'voltlrii - în timpul careia terapeutul conduce subiectul in explorajgţllpracticarea efectiva a activităţii selectate;
- fazarfinalip - în care terapeutul evalueaza performanjele obfinute de subiect şi stabileşte obiectivele viitoare.

Cercetarile moderne în domeniu au demonstrat ca în prezent randamentul strategiilor de terapie ocupaţionala este cu atat mai mare pe masura ce se proiecteaza tot mai multe planuri de recuperare aplicabile în exteriorul unor

instituţii de diverse tipuri; se prefera din ce în ce mai mult planuri de recuperare aplica_bile chiar la domiciliul sau în comunitatea din care face parte subiectul.

*ţ>/Selec[ionarea şTa(lapfarea echipamentului/ţeclama* din partea terapeutului un efort substantial de imaginable, în vederea proiectarii unor mijloace şi dispozitive adaptate nevoilor copilului.

*y ţfjvoiuarea programelor de terapie_ocupaţionalţeste* o acjiune necesara în vederea masurarii eficienjei intervenfiei procedurilor utilizate de terapeut. Frecvent sunt folosite doua forme de evaluare : evaluarea intermediara şi evaluarea finala. Se urmaresc în principal urmatoarele aspecte :

- eficacitatea planului terapeutic ;
- necesitatea rnodificarii/ameliorarii planul de INTERVENŢIe ;
- identificarea momentului cand se poate intrerupe aplicarea planului de mterventie ;
- analiza rezultatelor procesului terapeutic în ansamblul sau.

in terapia ocupaţionala moderna, pentru alegerea condiţiilor de desfasurare a procesuiui de intervenţie specialistţ trebuie să ţina seama de specificul diagnosticului subiectilor, caracteristicile spaţiului în care se desfasoara activităţile terapeutice. tipul metodelor şi mijloacelor folosite, componentţ echipei de interventie. structura procedurilor de evaluare, natura obiectivelor stabilite şi coerenţa planului de intervenţie.

**Melotcrapia** - se incadreaza în vasta arie a psihoterapiei prin arta; valoarea terapeutica a muzicii rezulta din multiplele influence pe care le are asupra psihicului uman datorita complexitaţii fenomenului muzical. Muzica reprezinta arta de a exprima sentimente şi idei cu ajutorul sunetelor combinate intr-o maniera specifica. declansand procese afective dintre cele mai variate şi neaşteptate, de la ernotja muzicala. cu o gama larga de manifestare (bucurie, traire interioara, sentimentul armoniei, inaljare spirituala) pana la descarcari explozive de exaltare colerica. Fiind cea mai complexa arta şi în acelaşi timp accesibila tuturor oamenilor. muzica dispune de cel mai fin şi mai penetrant limbaj artistic - sunetul muzical - ca element sonor fundamental cu care opereaza. Cercetarile au demonstrat ca instrumentele de percuţie, cum ar fi castanietele, clopotele, tamburinele. :obele. tambalele, xilofoanele etc. faciliteaza comunicarea mai ales în cazul copiiăoʳ cu deficient nintala, autism sau a celor timizi şi anxioşi.

In cadr:ă "-.elriterapiei (sau mu/icoterapiei), educatorul/terapeutul trebuie să fie interesar. în special, de erectul oe care 11 are muzica utilizata sub diverse forme, ca rri'iv c r/n'ra moc'.tk'.Ki norsonaliiatii 5ă nonr starilor psihice, atat

afecjiuni sau deficienţe. în cazul persoanelor normale muzica exercita o serie de efecte benefice, printre care enumeram :

- induce o serie de stari afective tonice şi un sentiment de securitate;
- determina aparifia unei stari delinistire, de relaxare, prin reducerea starilor de tensiune şi anxietate ;
- faciliteaza comunicarea intre persoane ;
- contribuie la dezvoltarea unor funcţii şi procese psihice, incepand cu cele primare, senzatii, percepjii, reprezentari şi terminand cu cele mai complexe, cum ar fi afectivitatea, imaginatia şi creativitatea;
- susfine tonusul subiectului şi rezistenţa să la efort, contribuind în acelaşi timp la depasirea unor obstacole inerente existenceă, cum ar fi starile de boala sau handicap;
- amelioreaza comportamentul şi socializeaza individul.

In cazul persoanelor cu cer.in.te special£ sau aflate în stari de boala, efectele curative ale muzicii sunt diferite în funcţie de tipul şi specificul deficienţelor sau afecjiunilor:

*ft*\ pentru copiii cu deficienţa mintala sau pentru cei care prezinta autism, meloterapia este frecvent folosita, în special, pentru stabilirea unui alt tip de comunicare. în acest caz muzica nu este utilizata în terapie datorita calitaţilor sale estetice, ci pentru a stabili contactul cu copilul deficient şi a facilita comunicarea intre el şi educator/terapeut. în literatura de specialitate se foloseste termenul de muzica funcţionala, care desemneaza faptul ca muzica în terapie este utilizata în scopun practice pentru recuperarea personalităţii decompensate a subiecjilor supusi meloterapiei; la copiii cu deficienţa mintala şi hiperactivi meloterapia poate fi utilizata pentru ameliorarea inhibijiei voluntare a actelor motorii şi pentru realizarea unor performance în plan psihomotric ;

pentru calmarea subiecjilor anxiosi şi a celor hiperkinetici se foloseste un instrument care emite un lei de sunete prelungi de clopojei deosebit de armonioase;

la subiecţii cu instabilitate emotionala. utilizarea meloterapiei determina diminuarea tensiunilor psihice, reducerea agresivităţii, favorizeaza cooperarea în interiorul grupului şi activitaţile în echipa.

Activităţile de meloterapie pot fi desfaşurate în grup sau individual (este cazul copiilor cu deficienţe mintale severe sau asociate) şi pot fi imparţite în doua forme :

- forma activa - denumita dupa unii autori şi directa, consta în diverse activităţi niir-ţCiilt; destTisu'-are, individuai *sau în* grup, de subiecfii (ijiu?;ica insmiiiontaia Sciu viiC.da):

- forma receptiva - sau indirecta este acea forma în care subiecjii audiaza muzica. în acest caz pasivitatea lor nu este totala, deoarece activitatea de receptare solicita prin ea insaşi un anumit grad de participare din partea acestora.

In cazul activităţilor de meloterapie desfasjurate în şcoala de catre educatori, logopezi, psihologi şcolari este util să se urmareasca urmatoarele

f dezvoltarea interesului faja de activităţile muzicale;

*0** fonnarea şi dezvoltarea jiuzului muzical cu elementele sale componente : simt melodic, ritmic, armonico-polifonic ;

educarea vocii ca principal mijloc de redare a muzicii;

formarea unor deprinderi practice muzicale (de ascultare a muzicii, de interpretare, de utilizare a unor instrumente etc.);

cultivarea imag_inaţieişi a creativităţii;

echilibrarea şi armonizarea personalitatii copilului prin cultivarea unor trasaturi de caracter pozitive ;

dezvoltarea sociabilitatii copilului prin participarea la activităţile organizate pe grupuri de copii;

educarea ,£xpresivitatii mimico-gesticulare;

nuantareajexprimarii verbale; ţi*0 dezvoltarea sensibilităţii şi a gustului estetic faţă de fenomenul muzical; 11" determinarea unor stari de deconectare, relaxare, confort psihic, incantare şi buna dispoziţie.

Daca admitem ca cele trei elemente ale naturii umane: viafa psihologica, viata atectiva şi viata mentala sunt reflectate în plan atitudinal prin ritm, melodie şi armonie, putem spune ca limbajul muzical se afla în rezonanţa cu personalitatea umana. Astfel, viaja psihologica implica dinamism şi sensibilitate sonora, generand ritmul, viaţa afectiva cuprinde emojiile generate de sunetele muzicale, respectiv melodia, iar viata mentala presupune conştientizarea lumii sonore în funcţie de capacitates de discriminare perceptiva, reprezentand armonia.

Principalele forme de organizare a activităţilor educaţional-terapeutice din sfera muzicoterapiei sunt:

- *Cantecul* - are impactul cel mai puternic asupra dezvoltarii proceselor psihice ale copilului. Datorita accesibilitaţii şi conţinutului variat, prin cantec se dezvolta şi vocea, auzul muzical, se formeaza deprinderea de a canta individual sau în grup, se dezvolta sinful ritmic şi interesul pentru activitatea desfSşurata.
- *Jocurile_muiicale_*- sunt folosite cu precadere la copiii de varsta mica pentru dezvoltarea simţului ritmic. Aceste jocuri au la baza ritmarea unor

versuri prin batai din palme, marcarea ritmului cu ajutorul instrumentelor de percuţie sau prin combinarea mis.carilor ritmice mana-picior. De asemenea, jocurile muzicale pot fi şi jocuri desfaşurate dupa o melodie cunoscuta, jocuri de recunoaştere a unor cantece sau ritmuri melodice şi jocuri bazate pe unele sarcini sau comenzi date de educator.

- *Jocurile muzicale-exercifiu* - au scopul de a forma deprinderile elementare de percepere, recunoastere şi redare a calităţilor sunetului muzical. In aceasta categorie sunt incluse exercijiile de reglare a echilibrului inspiraţie--expiratie, flexibilizarea vocii prin emiterea de sunete muzicale de durata şi inalţimi diferite, pronunţarea corecta a silabelor din text etc.
- *tJocurile cu text şi cantec* - imbina intr-o structura unitara atat melodia cu textul, cat şi mişcarea corespunzatoare conţinutului literar (subordonat în exclusivitate textului). Comparativ cu celelalte tipuri de activităţi de tip muzical, jocurile cu cantec şi text asigura intr-o mai mare masura coordonarea mişcarilor cu caracterul liniei melodice, favorizand injelegerea legaturii dintre text şi melodie. Astfel, copiii sunt pregatiji pentru o activitate interpretativa mai complexa şi le este satisfacuta nevoia de mişcare.
- *Audifiile muzicale* - contribuie la formarea gustului artistic, al interesului pentru muzica, intarirea capacitaţii de concentrare auditiva, instalarea unei stari de relaxare şi confort psihic. Pentru ca audijia sa-şi atinga obiectivele propuse este necesar să se respecte anumite condiţii: cantecele să fie accesibile, raportate la particularitaple varstei, să fie ihterpretate vocal cat mai expresiv pentru a emopona şi să fie realizate artistic pentru a impresiona placut şi pozitiv auditorul.

Pe baza receptivitaţii analizatorului auditiv, prin intermediul muzicii se dezvolta calitativ perceptiile gi repxezentarile. Pornind de la acestea, toate celelalte procese psihice de cunoaştere urmeaza o evoluţie favorabila cu atat mai mult cu cat vor fi antrenate în diverse activitaţi de ordin intelectual. O terapie educaţionala adecvata şi sistematica favorizeaza priceperea, recunoagterea şi reproducerea cu uşurinţa a jocurilor muzicale şi a cantecelor. Se ştie ca gandirea logica a copiilor este strans legata de sensibilitate, percepjie, reprezentare şi memorie. Prin muzicoterapie ei işi formeaza capacitatea de a analiza şi diferenţia din ce în ce mai exact sunetele muzicale, structurile ritmico-melodice, participand activ şi conştient la interpretarea lor. Muzica trezeşte şi intretine pe o durata mai mare de timp atenţia copiilor, fie prin ritm sau linie melodica, fie prin armonie sau text, determinand emojii profunde, trairi interioare puternice sau create spontan. Mernoria se dezvolta prin reflectarea experienţei anterioare, prin fixarea, pastrarea, recunoajterea şi reproducerea materialului sonor, a textului, a ideilor, a starilor afective sau a

miscarilor asimilate. Prin reglarea echilibrului dintre inspiraţie şi expiraţie, prin dezvoltarea auzului fonematic şi prin coordonarea dintre respirafie, pronunţie, miscare, activitaţile de muzicoterapie au un rol foarte important şi în dezvoltarea limbajului, a pronunţiei corecte a sunetelor şi cuvintelor. Dincolo de faptul ca muzica provoaca participarea copiilor la activităţi, ea corespunde nevoii spontane de joe, mişcare şi relaxare a acestora ; interveninle educatorului pretind o foarte buna pregătire profesionala, mult tact şi cunoastere a particularităţilor fiecarui copil, astfel incat terapia educaţionala să fie cat mai eficienta.

**Terapia de expresie graficagipjasjicji.** - cuprinde modelajul, desenul, pictura, sculptura. Prin acest mod de terapie se realizeaza asimilarea principalelor elemente de limbaj plastic care ajuta copilul să se exprime, uneori mai repede şi mai usor decat prin comunicarea verbala (prin intermediul reprezentarilor grafice şi plastice copilul işi proiecteaza o parte dintre experience, trairile şi atitudinile sale, adesea inconştiente, toate acestea constituindu-se în informaţii utile înţelegerii unor aspecte ale conduitei sale, determinand şi un efect de relaxare, de liniştire pentru copil, consecutiv executarii unui desen sau a unui produs de modelaj). Acest tip de terapie are o valoare formativa conducand la aparijia de situaţii de invaţare valoroase care vor evidenţia, pe langa incarcatura estetica şi pe cea etica şi sociala a conţinuturilor temelor plastice. Prin selecjionarea, esenlializarea şi concretizarea acestora, prin subiecte aplicative adecvate temelor plastice, cat şi prin activizarea elevilor creste valoarea şi eficienţa terapiei şi a caracterului sau compensator. De asemenea, prin acest mod de terapie se intregeste personalitatea copilului, se dezvolta simful estetic şi se conştientizeaza nevoia de frumos în viaţa şi activitatea elevului.

## 3. Ludoterapia

Jocul ca modalitate de relate intre individ şi lumea obiectelor şi a relaţiilor constituie formula primara a acţiunii umane, o forma de organizare a cognnjei si, implicit, o cale de organizare a cunoasterii. Intr-o anumita perioada de viaţa, majoritatea relaţiilor obiectuale se stabilesc în cadrul jocului. Mai multe teorii au incercat să explice rolul şi influenfele jocului asupra dezvoltarii personalităţii umane. Astfel, Freud credea ca jocul ofera copiilor cai importante pentru exprimarea implinirii dorinjelor şi pentru stapanirea intamplarilor traumatizante. De exemplu, Freud susjine ca jocul permite copilului să transceanda sancjiunile rigide ale realităţii, şi de aceea servea copilului drept context sigur pentru a se comporta inacceptabil din punct de vedere social. Freud explica aspectul de stapanire a jocului prin repetarea constrangerilor, un mecanism psihic care permite indivizilor să suporte intamplarile traumatizante printr-o repetare constrangatoare

a componentelor deranţante ale intamplarilor. Deoarece copiii erau considerati a fi mai expuşi traumelor decat adulfii, se credea ca folosesc jocul pentru a deveni stapanii activi ai situaţiilor în care odata fusesera victime pasive. De exemplu, daca un copil a fost certat de mama lui pentru ca a varsat cana cu lapte, el ar repune în scena acest episod de mai multe ori cu o papuşa, copilul jucand rolul mamei suparate.

Piaget sugera ca jocul reprezinta cea mai pura forma de asimilare. Prin asimilare, copilul incorporeaza în modalitatile existente ale gandirii intamplari, obiecte sau situaţii- Astfel, ca ,,asimilare pura", jocul nu era considerat doar o modalitate a dezvoltarii cognitive, ci o reflectare a nivelului prezent de dezvoltare cognitiva a copilului. Piaget descriaxtfeijitadii în dezvoltarea jocului :

- stadiul jocului practic - apare în primul an de viaţa şi consta în actiuni senzorio-motorii (cum ar fi bataia din palme). Prin acest ,,exercitiu func-Jional", Piaget credea ca copiii dobandesc abilitaţile motorii de baza inerente activităţilor de fiecare zi;
- stadiul jocului simbolic-.- apare incepand cu al doilea an de viaţa şi implica reprezentari ale obiectelor absente (copilul se preface ca ar coace o praţitura intr-o ladifa cu nisip). Opus stadiului jocului practic, unde actiunile sunt exersate şi elaborate pentru valoarea lor funcponala, jocul simbolic permite exersarea actjunilor pentru valoarea lor reprezentativa;
- stadiul jocului cu reguli - este ultima categorie structurala care se dezvolta, incorporand în mod necesar coordonarea sociala şi o intelegere de baza a relatiilor sociale. în cazul jocurilor, regulile şi regulamentele sunt impuse de grup, iar structura conducatoare rezulta din organizarea colectiva.

Teoria lui Vigotski asupra jocului, ca şi la Piaget, este incadrata intr-o teorie psihologica mai cuprinzatoare a cunoaşterii copiilor. Vigotski sustinea ca copiii folosesc jocul simbolic ca o legatura esenţiala intre asocierea înţelesurilor abstracte şi obiectele concrete cu care acestea se asociau. Jocul simbolic repetitiv foloseşte copilului la conceperea intelesurilor independent de obiectele pe care le poate reprezenta. De exemplu, pretinzand ca un bloc de lemn este o maşina pe care o conduce prin camera, un copil caştiga experienţa în injelegerea semnificatiei abstracte a conceptului de ,,maşina". Astfel, jocul ofera copilului un context auto-controlabil în care el poate explora relaţia dintre cuvinte, nume, obiecte şi concepte.

Teoreticienii modularii energiei considerau ca nivelurile de excitatie excesiv de inalte sau excesiv de joase provoaca aversiuni, iar jocul este folosit ca o cale de a modula excitatia asociata cu aceasta aversiune (Berlyne. 1960). De exemplu, atunci cand este confruntat cu un obiect nou, ,,explorarea specifics" permite copilului sa-i exploreze trasaturile şi să se liniştеasca datorita creşterii gradului

de familiaritate cu obiectul. Dupa explorarea specifica, este cautat un nivel optim de stimulare prin „explorarea diversa" sau prin activităţi producatoare de stimuli. Aceasta forma de exploatare sau joe sporeşte stimularea cand copiii sunt „plictisiţi" şi continua pana cand excităţia atinge un nivel optim. Astfel, jocul este privit ca o activitate producatoare de stimuli care este generata de niveluri scazute ale excităţiei.

Bateson propunea o teorie a jocului care se focaliza pe aspectele metacomunicative ale acestora. în opinia lui Bateson, copiii stabilesc un context sau fundal pentru joe (de exemplu prin ras sau zambet), iar acest fundal permite incorporarea rolurilor pretinse şi concentrarea pe o semnificaţie credibila a obiectelor şi acpunilor. Pentru dezvoltare, aceste contexte dau copiilor posibilitatea de a invaja nu atat despre rolurile pe care le joaca, ci mai ales despre procesul de a incadra şi a reincadra rolurile intr-un context.

Tenrericignţi_crmriitivigti (de exemplu, Brunner, 1972) au accentual creativitatea şi flexibilitatea care sunt promovate de jocul copiilor. Dupa aceşti autori, jocul permite individului să exploreze noi combinaţii de comportamente şi de idei intr-un mediu sigur din punct de vedere psihologic. Prin joe, copiii dezvolta „prototipuri" comportamentale care pot fi folosite apoi în contexte „mai serioase". De exemplu, o fetrfa poate sa-şi imbrace şi sa-şi dezbrace papuşa de mai multe ori. şi apoi să incorporeze realizarile din acest joe în cazul în care se imbraca singura. La fel, mijloacele devin mai importante decat fmalitaţile, iar din moment ce atingerea unor scopuri nu este irnportanta în joe, copiii sunt liberi să efectueze combinaţii de comportamente noi şi neobişnuite. Experienţa acestui tip de joe ofera copilului o flexibilitate adijionala în rezolvarea problemelor din „via;a reala".

In final, cercetarile teoretice din 1980 incoace s-au concentrat asupra reglarii şi intelegeriix€rnotiilQjv De exemplu, Fein (1989) a sugerat ca copiii incearca să reconstruiasca şi să stapaneasca experientele emojionale. Cand copiii ajung să işi dea seama ca şi alţii au nevoie de reglare afectiva şi ca alţii impart cu ei experience emoponale similare, ei incep sa-şi redirecjioneze activitafile spre alţii. Din aceasta perspectiva conceptuala, integrarea sociala are o origine afectiva : copii se angajeaza în viaţa sociala pentru a imparţi cu partenerii lor experienţe semnificati\'e din punct de vedere emotional.

Copiii (de la 3 la 5 ani) care se angajeaza frecvent în jocuri socio-dramatice sau constructive tind să aiba rezultate mai bune la testele de inteligenţa decat ceilalţi copii de aceeasj varsta care sunt inclinali să se joace de o maniera senzorio-motorie. Copiii care se joaca frecvent intr-o maniera constructivajcle exemplu să construiasca, să rezolve puzzle) sunt eficienţi în rezolvarea problemelor

convergente (probleme cu o singura solute). Copiii care se joaca frecvent intr-o manierS socio-dramatica par a fi eficienjl în rezolvarea problemelor divergente (probleme cu soluţii multiple).

Dat fiind faptul cţţrefacerea este considerata a avea un rol semnificativ în dezvoltarea abilita'tilor cognitive, nu este surprinzator să constatSm ca cercetatorii au incercat s2 irnbuna'tateasca abilităţile cognitive prin angajarea copiilor în jocuri dţprefacereJS-a constatat ca angajarea copiilor în jocuri socio-dramatice le imbuna'ta'tes.te scorurilţIQţi ca efectele sunt de durata relativ lunga. Rezultatele altor studii indica" faptul ca jocul imaginativ este o cauza puternica a dezvoltarii creatiyitStii, a invariantei şi a reversibilitStii cantitative, a memoriei secvenţiale.

Datorita" faptului ca participarea cu succes la jocurile sociale pretinde multe ability considerate ca fiind asociate cu dobandirea unor relapi de parteneriat competente, acest tip de joe este vSzut ca o marca a competenceă sociale în copilSria timpurie pana la cea tarzie. Concret, cercetatorii au descoperit cS preşcolarii care se angajeazS frecvent în jţocurispcio-drarnatice sunt mai abili ş i mai competentă din punct de vedere social decat copiii de aceeaşi varsta care nu se angajeaza frecvent în astfel de jocuri. Mai mult, rezultatele mai multor studii indica" faptul ca instruirea în jocul socio-dramatic se asociaza cu creşterea gradului de c6operareţparticipare(ţocial$^{ă}$a şi abilităţi de dfeluafe a roTUjcilor. Mecanismele prin care jocul poate ajuta

ezvoltarea competehteloFue limbaj sunt evidente. Copiii se joaca frecvent cu diferite forme şi reguli ale limbii. Acest joe poate lua forma repet2rii unor silabe fara sens (fonologie), a substituirii unor cuvinte din aceeaşi categoric gramaticala (sintaxa) sau a distorsionarii intenţionate a inţelesurilor prin recurgerea la absurd şi glume (semantica). Ca rezultat, jocul poate ajuta copilul s£-şi perfecjioneze abilitaţile de limbaj dobandite şi să creasca gradul de congtientizare a regulilor lingvistice, la fel cum poate sS ofere un context superior în care copilul poate caştiga o practica serioasa a limbaj ului. în general, fazele particulare în dezvoltarea jocului simbolic şi a limbajului par să coincidS. De exemplu, jocul socio-dramatic pare a fi un factor important în dezvoltarea limbajului 0fapşi a vocSbularuluig producerea poveştilor, injelegerea poveştilor, comunicarea înţelesuruor: ---- '

Pe de alta parte s-a constatat ca unii copii se joaca mai mult decat alfii; în plus, stilurile de joe şi preferinţele difera de la un individ la altul. Cercetatorii au investigat factorii care pot influenza dezvoltarea diferenjelor individuale ale stilurilor de joe şi au ajuns la urmStoarele concluzii:

diferenjele individuate în calitatea şi cantitatea jocului copiilor se presupune CĂ se dezvolta, partial, datorita trasaturilor interne ale copilului, un rol important avand şi factorii care Jin de familia în care se dezvolta copilul;

incepand cu varsta de 3 ani, jocul simbolic devine din ce în ce mai mult o activitate sociala;

r>-> unţalt factor de mediu care influenteaza cantitatea şi calitatea jocului este fclasa sociala.< Copiii clasei de mijloc se angajeaza mai mult în jocuri socio--dramatice decat copiii de aceeaşi varsta ai clasei de jos, Unii psihologi au sugerat ca aceste aspecte reflecta diferenje în procesele de reglare emojionala şi dezvoltare cognitiva. Dat fiind faptul ca copiii clasei de mijloc sunt mai predispuşi la folosirea limbajului pentru a-şi exprima emojiile decat cei ai clasei de jos, şi data fiind uşurinţa lor mai mare în folosirea limbajului, nu este surprinzatoare diferenţa consistenta de clasa sociala la nivelul producerii prefacerii sociale. Totuşi, e important de mentionat faptul cS mai mulji cercetatori nu au descoperit diferenţe de clasa sociala în producerea jocului socio-dramatic. Aceste descoperiri au fost atribuite efectelor amelioratoare ale experienfelor EDUCAŢIONALE şi sociale benefice (cum ar fi existenţa unor programe şcolare de inalta calitate);

A specialigtii au investigat modul în care factorii de varsta, sex şi familiaritate ai partenerilor de joe influenţeaza comportamentele de joe ale copiilor. în general, copiii se joaca mai mult şi la niveluri cognitive mai inalte în compania unei cunoştinţe decat singuri sau în compania unui copil necunoscut; mai mult decat atat, copiii prefera prieteni, în contrast cu un partener familiar (care nu este un prieten) pentru a se angaja în jocuri de fantezie ; jocul dintre prieteni dureaza mai mult şi este mai bogat în conţinut;

*fc*\ s-au facut multe cercetari asupra efectelor factorilor ecologici (cum ar fi tipurile de materiale, jucarii şi spaţiu) asupra jocului copiilor. De exemplu, jocul dramatic şi de grup este incurajat în special de existenţa hainelor, a papuşilor, a vehiculelor şi a obiectelor de gospodarie. Culorile, creioanele şi materialele artistice evoca în special activitafi constructive, în timp ce argila, nisipul şi apa tind să caracterizeze jocul functional senzorio-motor. Cercetatorii s-au concentrat de asemenea asupra unor factori ecologici mai generali cum ar fi jocul în casa sau în aer liber; totodata, cercetarile s-au indreptat şi asupra densităţii spaţiului de joe. în general, jocul în afara este preferat de copiii preşcolari. Spapul de joaca redus are drept rezultat scaderea jocului în migcare şi creşterea contactului fizic şi a jocului imaginativ;

*(j* mai multe studii indica faptul ca copiii care se uita la televizor sunt mai putin jucSuşi şi mai putin imaginativi în jocul lor. Conţinutul programelor de televiziune pentru copii are implicaţii importante asupra comportamentului lor în timpul jocului. S-a constatat ca jocul copiilor care privesc programele de aventuri este mai puţin dramatic şi mai agresiv, în timp ce

jocul celor care vizioneaza programe cu substrat educativ şi care transmit mesaje sociale benefice este mult mai imaginativ; *o* influenza mai familiara asupra jocului copiilor este c.urriculumul jcplar. De exemplu, programele preşcolare inalt structurate tind să reduca diver-sitatea şi performance nivelului de joe al copiilor mici. Mai mult, jocul imaginativ este mai comun în programele mai puţin structurate, în timp ce programele inalt structurate incurajeaza folosirea constructive a mate-rialelor şi activitatea orientals spre scop. Totusi, unii cercetatori au raportat ca programele prescolare structurate influenfeaza pozitiv demonstraţia activitatilor de rol. O posibila explicate pentru aceste descoperiri ar fi aceea ca atunci cand structura este impusa prin perioade ocupate şi cand aceasta implica trasaturi ca instruirea de limbaj şi gandirea abstracts în grupuri mici, influence asupra activităţilor socio-dramatice din timpul jocului liber pot fi pozitive. De aceea, atunci cand se evalueaza eforturile curriculumului, ar putea fi important să se ia în calcul nu numai gradul de structurare al curriculumului, dar şi modul în care aceastS structura este integrals şi aplicata în activitatea cotidiana.

Este evident ca jocul este un fenomen cu o propose semnificativa în procesul dezvoltarii; nu numai ca pare să deschida o fereaslrS cStre fiinţa cognilivS şi socialS a copilului, ci este şi o forjji propujsnare a dezvoltarii abilităţilor cognitive, socio-emotionale şi de limbaj. De aceea, jocul nu ar mai trebui să fie privit ca o simplS „umpluturS" de catre autorii de curriculum pentru educatia timpurie. Dimpotriva, ar trebui considerat un mod informal, placut şi relativ lipsit de stres prin care se ofera copilului stimulare intelectuala şi socialS.

Cercetarile au evidential mai multe forme de joe (ca forme de ÎNVĂŢARE):

- *jocul explorator-manipulativ* - are la baza explorarea prin manipulare a obiectelor lumii inconjuratoare care constituie sursa principals de stimulare caracterizatS printr-un grad ridicat de eterogenitate. Organizarea mintala a persoanei este rezultatul antrenamentului pe care aceasta il face în cadrul procesului de organizare a stimulilor, în mai multe faze:
  - recepjia şi recunoasterea dimensiunilor stimulatorii ale obiectelor;
  - diferenţierea obiectelor dupa unele insusiri;
  - identificarea obiectelor în funcţie de anumite criterii propuse;
- *jocul reprezentativ* - cunoscut şi sub denumirea de „jocul de-a ...", apare In momentul cand obiectele deja cunoscute pot substitui alte obiecte care lipsesc. Mecanismul acesta de comutare are la baza functia semiotica a comunicSrii şi exprima gradul de organizare mintala a individului;
- *jocul cu reguli* - incepe cu formele de activitate ludica în care sunt valonticate legile de asemSnare, deosebire, asamblare, succesiune, asezare

spaţialS etc. ; ulterior apare o alta categorie de reguli care se refera la modul de utilizare şi restructurare a realit&tii prin integrarea valorii conferite în context social rolurilor şi comportamentelor umane.

Schemele exercitate în joe sunt scheme pe care se bazeaza structurile şi functiile personalitatii ; ne intereseaza gradul de organizare a personalităţii pe care jocul il genereaza, incepand cu organizarea eului actjonal (jocurile funcjionale) şi terminand cu organizarea categoriilor logice şi cu structurile personalităţii - actiunea ludica şi comportamentul psihomotor, actjunea ludica şi organizarea mintala, acjiunea Iudic2 şi organizarea proceselor afectiv-motivat.ionale, acjiunea ludica şi organizarea structurilor rationale ale personalităţii. Bazandu-ne pe o astfel de conceptie, putem vorbi de un comportament ludic care poate fi definit prin mecanismele fundamentale neuropsihologice, afectiv-motivaţionale şi relationale, organizate în conformitate cu cerinţele de dezvoltare ale personalitat.ii.

Analizand categoriile de jocuri dintr-o perspectiva psihopedagogică putem identifica urmStoarele tipuri :

- j ocuri funclionale
  - perceptive
  - senzorio-motorii
  - verbale
  - de imitate ;
- iocuri simbolice
- ,,,,,,,,, afective
  - de identificare cu un model
  - de socializare (reprezentarea unei situatji) ;
- jocuri cu reguli
  - cognitive - bazate pe date concrete
  - cognitive - bazate pe date verbale
  - sociale ;
- ţJocuri de constructie
  - f3ra model
  - cu model ;
    de expresie .
  - plastice
  - verbale
  - muzicale.

In cadrul activitatjlor de terapie educational conceptul *dejoc didactic* ocupS un loc aparte. Jocul didactic constituie o forma de activitate prin care se rezolv5 una sau mai multe sarcini didactice prin imbinarea tehnicilor de realizare a acestor sarcini cu elementul de joe. Folosim adesea jocul didactic în diverse

forme pentru a stimula elevii să rezolve o sarcina didactica intr-o forma cat mai atractiva, ştiut fiind faptul ca învăţarea care implica jocul devine mai placuta şi reconfortanta. Jocurile devin metode de instruire în cazul în care ele sunt organizate şi se succed conform logicii cunoaşterii şi invatarii. Fiecare joe didactic trebuie să aiba un scop educativ, să includa o components instructive, să imbine armonios elementele instructive cu cele distractive, să valorifice cunoştinjele şi deprinderile deja achizijionate, spontaneitatea, inventivitatea, iniţiativa, rabdarea, să includa elemente de aşteptare, de surpriza, de competijie, de comunicare intre partenerii de joe, astfel meat să determine apariţia unor stari emojionale complexe care intensifies procesele de reflectare directa şi nemijlocita a realitaţii. Caracteristica esenţiala a jocului didactic consta în crearea unor condiţii favorabile pentru valorificarea achizijiilor şi pentru exersarea priceperilor şi deprinderilor sub forma unor activitap placute şi atractive.

Fiecare joe didactic cuprinde urmatoarele elemente constitutive prin care se deosebegte de celelalte jocuri şi activitaţi ludice :

- *conţinutul* - include cunoştinţe insuşite anterior în cadrul activităţilor comune cu intreaga clasa; acestea se refera la cunoştinfe matematice, elemente de limba materna, plante, animate, anotimpuri, activitatile oamenilor etc.;
- *sarcina didactica* - poate să apara sub forma unei probleme de gandire, de recunoaştere, denumire, reconstituire, comparable, identificare etc. Deşi jocurile didactice pot avea acelaşi conţinut, ele pot dobandi mereu alt caracter datorita diversitaţii formelor pe care le poate dobandi sarcina didactica; datorita acestui fapt jocul apare în forme noi, neprevazute, interesante şi atractive pentru copil;
- *regulile jocului* - indeplinesc o importanta funcţie reglatoare asupra rela-Jiilor dintre copii, aratandu-le cum sS se joace, cum să rezolve problema respectivS, cum se distribuie responsabilitaţile în grup etc.;
- *actiunea de joe* - cuprinde momentele de aşteptare, surpriza, ghicire, intrecere etc. şi face ca rezolvarea sarcinii didactice să fie placuta şi atractiva pentru elevi.

Ca activitate în completarea lectiei, jocul didactic poate fi grupat astfel:

- dupa obiectele de invatamant -jocuri folosite la citire, scriere, matematica, dezvoltarea vorbirii, cunoaşterea mediului, educaţie fizica, desen etc.
- dupa tipul lectiei - jocuri folosite ca mijloc de predare, asimilare, mijloc de consolidare, de sistematizare şi recapitulare a cunoştinţelor.

ContribuUa jocului didactic pentru stimularea şi dezvoltarea capacităţilor cognitive ale copilului, educarea trasaturilor de personalitate şi realizarea obiectivelor de cunoaştere ale procesului de predare-invatare, este evidenta; prin

jocul didactic, elevul işi angajeaza intregul potential psihic, işi ascute observatia, işi cultiva inhiativa, inventivitatea, flexibilitatea gandirii, işi dezvolta spiritul de cooperare, de echipa.

Conditii de organizare a jocului didactic :

- jocul să se constituie pe fondul activităţii dominante, urmarindu-se scopul şi conţinutul lec£iei;
- sa fie variat, atractiv, să imbine forma de divertisment cu cea de ÎNVĂŢARE ;
- sa fie bine pregatit de educator în direcfia utilizarii eficiente a materialului folosit;
- sa antreneze toţi copiii în activitatea de joe ;
- sa creeze momente de relaxare, de odihna şi să se folosească mai ales atunci cand copiii dau semne de oboseala;
- sa fie proportional cu activitatea prevazuta de programa şi structural in raport cu tipul şi scopul lecjiei desfaşurate;
- sa urmareasca formarea deprinderii de munca independents;
- sa solicite gandirea creatoare şi să valorifice cu maximum de eficienţa posibilităţile intelectuale ale elevilor;
- activ ităţile în completare prin joe să fie introduse în orice moment al lectiei şi să fie repartizate, dupa caz, în diferite secvente, sarcinile didactice ale jocului avand caracter progresiv ;
- indicaţiile privind desfaşurarea activităţii, precum şi regulile jocului să fie clare, corecte, precise, să fie congtientizate de catre elevi şi să le creeze o motivate pentru activitate;
- activităţile de joe să se desfaşoare intr-un cadru activ, stimulator şi dinamic, urmarindu-se atent respectarea regulilor de catre elevii participant la joe ;
- jocurile să nu fie nici prea uşoare, nici prea grele şi să determine stari emotionale care să intretina interesul şi participarea copiilor.

Elementele de joe pot aparea şi din imbinarea activitaţii cu unele situaţii imaginare, implicand chiar copiii în determinarea şi selectarea acestor situatii, lasandu-le libera imaginatia şi incurajandu-le spontaneitatea. Astfel:

- randamentul orei este mult mai mare, verificarea cunoştintelor se face in mod placut şi activ, menţinand tonusul optim al lectiei;
- gandirea elevilor este mereu solicitata şi antrenata în activităţi variate, stimulandu-se independenţa, productivitatea şi creativitatea proceselor cognitive;
- iniţiativa copiilor creşte, aceştia avand mai mult curaj în joe şi acţionand mai degajat decat în alte forme de activitate;
- prin intermediul jocului putem cunoaşte copiii mai repede şi mai bine;

- prin varietatea lor şi prin crearea unor situaţii problema, jocurile dezvolta la copii spiritul de observable, de analiza, inlatura monotonia, rutina, stereotipia şi conformismul, antreneaza elevii să la atitudine ş1 să comunice mai mult cu ceilalti colegi, favorizeaza acceptarea şi toleranţa faţ de cei din jur.

Folosirea jocurilor didactice în toata varietatea lor constituie prima treapta în realizarea învăţământului formativ, care urmaregte să dezvolte în primul rand activismul intelectual, deprinderile de munca intelectuala, de conduita morals, de activitate fizica, urmarind ca toate aceste deprinderi active să se dezvolte prin valorificarea resurselor psihice şi fizice proprii.

## 4. Terapia psihomotricităţii

**Terapia psihomotricităţii** se refera în principal la activităţile destinate recuperarii, ameliorarii, dezvoltarii şi antrenarii conduitelor şi structurilor perceptiv--motrice (schema corporala, lateralitate, orientare, organizare şi structurare spaţio-temporala, realizare motrica).

Conduitele psihomotorii ale fiecarui individ evolueaza în funcţie de inzestrarea să aptitudinala, de gradul de dezvoltare fizica şi intelectuala şi de influence educative exercitate asupra să pe tot parcursul copilariei. în ontogeneza, relaţia motricitate-psihism cunoaşte o evoluţie care marcheaza anumite etape. Astfel, în perioada'flfitepreşcolaraţ dezvoltarea avand un caracter global, actele motorii reprezinta instrumente de adaptare a individului la lumea exterioara (copilul foarte mic exploateaza mediul ambiant prin intermediul actelor motorii, reprezentand instrumente care faciliteaza experienta cognitiva a acestuia). în perioada diferenţiaza treptat activitatea intelectuala de cea motorie ; astfel,

actul motor devine un raspuns adaptativ complex, mişcarea intrand treptat sub dominatia psihicului. inperioadaţcoiarizaniţrelalia motricitate-psihism se modifica în sensul detaşarii componenteTintelectuale de cea motrica (aceasta din urma se automatizeaza).

Psihomotricitatea nu se reduce la activitatea motorie, ea implica şi manifestari ale functiilor perceptive şi intelectuale. Ca functie complexa ce determina reglarea comportamentului uman aceasta include participarea diferitelor procese şi funcjii psihice care asigura atat recepjia informaţiilor, cat şi execuţia adecvata a actelor de raspuns.

Consecinjele tulburarilor de psihomotricitate sunt dintre cele mai diverse şi cu efecte importante asupra evoluţiei şi dezvoltarii persoanei. Astfel, în cazul tulburarilor de lateralitate, efectele contrarierii lateralităţii pot fi :

- din punct de vedere fiziologic - enurezis, onicofagie, strabism, cecitate ;

- din punct de vedere metric - instabilitate motrica, hiperexcitabilitate la nivel manual, ticuri, lipsa de indemanare etc.;
- din punct de vedere cognitiv - lentoare generals, dislexie, disortografie, balbaiala, scris în oglinda;
- din punct de vedere afectiv - emotivitate, timiditate, frica faţă de şcoalS, agresivitate etc.

Tulburarile de structurare spaţio-temporalS se manifests astfel:
- ignorarea termenilor spaţiali şi temporali;
- perceperea greşitS a pozipilor, duratelor, succesiunilor;
- orientare greşita în timp şi spaţiu (dar cu perceperea corecta a spaţiului şi timpului);
- tulburari în memorarea spaţiului şi timpului;
- incapacitatea de a injelege reversibilitatea unor fenomene sau evenimente.

Instabilitatea psihomotorie, caracterizata printr-un dezechilibru al personalităţii consecutive unor dificultSti de inhibijie la nivel cortical, are urmatoarele efecte :
- in plan intelectual - copilul are o gandire confuzS, face deducjii pripite, superficial, nu realizeazS comparSri, asociafii, injelegerea este globalS, nediferenţiatS, iar atemia este lipsita de capacitatea de concentrare;
- in plan motric - agităţie permanenta, turbulentS, nevoie excesiva de mişcare, de schimbare a spaţiului, mişcari parazitare, dificultăţi în reproducerea şi coordonarea mişcarilor ;
- in plan afectiv - excitabilitatea şi emotivitatea exagerata, nevoia permanenta de opozifie activa (atitudine batSioasS pentru rezolvarea unei sarcini) sau opozijie pasivS (nesupunere, incapajanare);
- in plan social - nevoia de evaziune, par3sirea domiciliului parinţilor, a şcolii, a locului de munca, mitomanie, incapacitate de inserjie sociaia.

Grupa tulburarilor de realizare motrica cuprinde urmatoarele tipuri:
- apraxia - reprezinta pierderea capacităţii de a executa gesturi, migcSri adaptate la un scop, fSra ca aceasta să fie consecinta unei paralizii;
- dispraxia - se manifests prin lipsa de indrumare şi de control a migcarilor cu repercusiuni în actul grafic, lexic şi de calcul;
- disgrafia motrica - se manifests printr-un nivel scSzut de organizare a motricitStii şi a coordonarii mişcarilor fine ale mainii cu efecte directe asupra actului grafic (neregularităţi în dimensionarea literelor şi utilizarea spaţiilor, organizarea defectuoasS a paginii etc.).

TulburSrile psihomotorii pot fi şi de natura afectiva, intalnite mai ales la persoanele hiperemotive sau în starile de furie exagerata. Se caracterizeaza prin

gesturi necontrolate, stSri de raptus, frangerea degetelor, frecarea palmelor, mişcarea de pe un picior pe altul, atingerea repetata a unei pSrti a corpului (nasul, urechea etc.).

Principalele instrumente de evaluare a nivelului de evoluţie a componentelor psihomotricitSjii sunt:

*Testul Ozeretzki-Guilmain* - realizeazS evaluarea gradata a normalitatii dezvoltSrii motrice de la 4 la 14 ani şi opereazS cu conceptul de „varsta a motricitatii" sau „varst3 motrice". Testul cuprinde cate sase probe pentru fiecare an, diferenţiate pentru fete şi baieji şi are în vedere cinci capitole :

- coordonarea dinamica a mainilor;
- coordonarea dinamica generals;
- echilibrul (coordonarea staticsă);
- rapiditatea şi precizia execuţiei mişcarilor;
- orientarea în spaţiu (dreapta-stanga).

Toate probele cuprinse în acest test aplicate individual de ciitre educatorul specializat sau de catre psihopedagogul şcolar impreuna' cu observable asupra comportamentului metric al fiecarui elev în diferite imprejurari vor da posibilitatea aprecierii nivelului achizitiilor psihomotrice şi raportarea lor la varsta cronologicS. AceastS apreciere va indica şi modalitSlile de INTERVENŢIe şi indicaţii importante pentru elaborarea programelor educational-terapeutice.

*Ghidul Portage pentru educafia timpurie* - cuprinde un inventar de abilităţi de care trebuie s3 dispunS copiii cu varste intre 0 şi 6 ani, precum şi sugestii educativ-terapeutice pentru achizitionarea lor. Ghidul este structural pe şase arii de dezvoltare şi anume: stimularea sugarului, socializare, limbaj, autoservire, cognitiv şi motor; de asemenea, acest instrument are relevanţa în proiectarea unui program de inv5tare, şi nu ca un instrument de evaluare a varstei mintale.

C. PSunescu şi I. Muşu prezintS o taxonomie a obiectivelor programului de recuperare psihomotricS structuratS pe trei categorii de obiective generate, fiecare cuprinzand un numSr de subniveluri, obiective operaţionale şi exemple de activitSji care conduc la realizarea obiectivelor operaţionale. Cele trei categorii de obiective generate şi subnivelurile respective sunt:

a) Organizarea şi coordonarea motorie generals; abilitarea motricS generala cu subnivelurile:
   - formarea şi dezvoltarea miscSrilor fundamentale (gestul rectiliniu, rotativ, polimorf);
   - formarea şi dezvoltarea capacitSjilor fizice (forta, viteza, rezistenţa, precizie, coordonare, indemanare, automatizare) ;

- formarea, dezvoltarea şi coordonarea mişcarilor fundamentale ale membrelor superioare şi inferioare, precum şi ale diferitelor parji ale corpului;
- fonnarea şi dezvoltarea activităţilor motrice de manipulare a obiectelor şi a abilitatilor de comunicare nonverbala;
- formarea şi dezvoltarea capacităţii de comunicare verbala (mişcarile organelor fonatorii, coordonarea sunet-gest etc.);
- formarea şi dezvoltarea activităţii motorii de exprimare a afectivităţii (exprimarea de atitudini, emotii şi sentimente prin gesturi).

b) Organizarea conduitelor şi structurilor perceptiv-motrice cu subnivelurile :
- organizarea schemeă corporale şi a lateralitapi;
- conduita şi structura perceptiv-motrica de culoare;
- conduita şi structura perceptiv-motrica de forma;
- orientarea, structurarea şi organizarea spaţiala care cuprinde dezvoltarea capacităţilor perceptive legate de spaţiu şi dezvoltarea conduitei per ceptiv-motrice spaţiale;
- orientarea, organizarea şi structurarea temporala.

c) Organizarea acţiunilor cu subnivelurile :
- organizarea mişcarilor în acţiuni eficiente ;
- dezvoltarea deprinderilor de lucru.

Specialiştii au elaborat mai multe tipuri de programe de intervenfie şi terapie psihomotrica. lata cateva dintre cele mai reprezentative.

1. *Programul de terapie psihomotrica, elaborat de A. De Meur ţ_i L. Staes* - este structural pe cinci coordonate :
   - schema corporala;
   - lateralitatea;
   - structurarea spaţiala;
   - structurarea temporala;
   - activităţi grafice de pregătire a scrierii.

   Obiectivele terapeutice sunt eşalonate în cadrul a patru categorii de varsta şi anume: 2,5-4 ani, 4-5 ani, 5-6 ani şi 6-8 ani. Pentru fiecare categorie sunt listate o serie de exercitii şi activitaţi structurate pe cele cinci coordonate prezentate.
2. *Programul Suzanne Naville* - cuprinde patru capitole :
   - motricitatea globala (coordonare dinamica, motricitate fina, detenta);
   - schema corporala (trairea corporalitatii, perceperea corporalitatii, reprezentarea corporalitatii şi lateralitatea);

- organizarea spaţio-temporala (concentrare şi memorie vizuala, notiuni spatjale, orientare şi structurare spaţialS, structurare temporala, noţiuni motrico-ritmice);
- educaţia prin mişcare (contact, schimb, adaptare, cooperare, mobilizarea efortului); acest capitol pune în evidenţa rolul terapiei psihomotricitatii in relaponarea copilului deficient cu cei din jurul sau.

3. *Programul psihocinetic Boulch* - este structurat pe trei niveluri:
   - nivelul funcjiilor instrumentale - cuprinde percepjia corpului propriu şi percepjia lumii exterioare (perceptia şi structurarea spaţiala, perceptia temporala), adaptarea motrica (se refera la adaptarea posturala şi realizarea gesturilor coordonate);
   - nivelul structurii schemei corporale - cuprinde etapa corpului perceput, etapa corpului reprezentat, precum şi achizijia migcarilor fine;
   - nivelul emotional şi afectiv - se refera la condiţiile care favorizeaza şi optimizeaza acţiunea.
4. *Programa de terapie educafionala complexa şi integrata* - reprezinta un document oficial care orienteaza activitatea educatorilor din şcolile speciale ; cuprinde cinci module dintre care modulul al patrulea este intitulat „Activitaţi de terapie psihomotrica şi abilitare manuala". Acest modul cuprinde:
   - obiective cu caracter general care se refera la intreaga sfera a comportamentului psihomotric;
   - formarea abilităţilor motrice generate - insuşirea şi exersarea gesturilor, activităţi motrice de manipulare a obiectelor;
   - organizarea conduitelor şi structurilor perceptiv-motrice - schema corporala, conduita şi structurarea perceptiv-motrica de forma şi de culoare, orientarea, organizarea şi structurarea spaţiala şi temporala ;
   - activitafi polivalente în cadrul cercurilor.

Responsabilitatea alcatuirii acestor programe revine educatorilor specializaţi care işi structureaza aceste activităţi pe unităţi de timp bine precizate (zilnic, saptamanal, semestrial, anual) şi în functie de nivelul achizijiilor psihomotrice ale fiecSrui elev în parte.

## 5. Organizarea şi formarea autonomiei personale şi sociale

Existenţa unei persoane în cadrul unei comunitati solicita din partea acesteia o suma de abilităţi şi competenje care permit adaptarea şi integrarea să în contextul relaţiilor şi interacţiunilor existente intre membrii comunitaţii respective. Adaptarea

socialţ este procesul prin care o persoanS sau un grup social devine capabil să traiasca intr-un nou mediu social, ajustandu-şi comportamentul dupa cerinţele noului mediu. Integrarea este o acjiune exercitata asupra unei persoane, implicand o continuS transformare şi restructurare a potentialului şi insusirilor individuale pentru a permite familiarizarea cu mediul, modificarea unor stereotipuri vechi şi punerea lor în acord cu o noua situate, cunoaşterea şi acomodarea cu specificul locului de muncS etc. Altfel spus, procesul integrarii constituie o acjiune complexa care genereaza o fuziune intre elementele sistemului personalităţii şi elementele sistemului social, determinand o dinamicS de dezvoltare prin intermediul unor factori purtatori de valori morale, spirituale, culturale (familia, şcoala, instituţiile publice din comunitate etc.) aparjinand grupului social. Abilitaţile şi competenjele necesare adaptarii şi integrarii sociale sunt rezultatul unui proces continuu de ÎNVĂŢARE şi antrenament a deprinderilor copilului în situatii diverse de viata. Aceste cateva consideraţii generate privind procesul adaptarii şi integrarii sociale permit analiza şi proiectarea programelor EDUCAŢIONALE raportate la specificul şi particularitatile individuale ale copilului. Copilul cu cerinţe educative speciale va beneficia de programe educaţionale care să asigure în primul rand terapia şi recuperarea, facilitand astfel adaptarea şi integrarea să în societate. Terapia, recuperarea, abilitarea şi reabilitarea sunt implicate în toate programele de formare a autonomiei personate şi sociale a copiilor cu cerinţe speciale.

Structura programului general de autonomie personala şi sociala are la baza urmatoarele obiective generale:

- formarea şi dezvoltarea abilităţilor sociale care să conducS la un grad inalt de maturitate psihosociala;
- formarea şi dezvoltarea competenţelor psihomotrice şi de manualitate care s3 consolideze autonomia personals ;
- perceperea corecta, obiectiva şi exactă a propriei persoane ;
- educarea sensibilităţii şi a echilibrului afectiv pentru a garanta siguranţa de sine şi exprimarea propriilor emoţii şi sentimente în relaţiile cu cei din jur;
- manifestarea acceptSrii şi respectului faţa de alte persoane în contexte sociale diferite;
- organizarea şi programarea de activitaţi care să permita exersarea autocontrolului şi invaţarea folosirii corecte şi civilizate a utilităţilor şi serviciilor publice.

Programul include urmStoarele componente :

a) *Formarea autonomiei personate* - are la baza urmatoarele obiective specifice :

- folosirea corecta a unor obiecte de uz personal, obiecte de toaleta, imbracaminte, vesela, rechizite etc.;

- cunoaşterea acţiunilor din regimul zilnic de viaja (toaleta de dimineajS, mesele principale, activitatea scolara şi de joe, odihna, petrecerea timpului liber);
- formarea şi exersarea unor deprinderi practice gospodaresti (de ordine, curStenie, amenajarea spaţiilor etc.);
- formarea şi exersarea deprinderilor de igiena personals, a unor comportamente specifice de autoservire şi de ingrijire a sSnStatii;
- formarea conduitelor mo trice de autoingrijire şi autogospodSrire a mediului ambiant (locuinţa, curte, gradina, atelier etc.);

Cuprinde urm3toarele direcţii:

- Autoservire - cu urmStoarele arii de conţinut:
  - corpul omenesc;
  - igiena personal5-san5tate;
  - imbracaminte;
  - incalţaminte;
  - hrana;
  - bucataria;
  - vesela şi tacamuri;
  - locuinţa.
- Autonomia personala în mediul ambiant - cu urmatoarele arii de conţinut:
  - familia;
  - relaţiile de familie ;
  - pregStirea pentru viaja de familie prin activit2ti gospodaresti.

b) *Autonomia sociala. Integrarea sociala. Socializarea* - are la baza urmatoarele objective specifice:

- formarea unor trasSturi de personalitate necesare pentru adaptarea socio--profesionaia (spiritul de responsabilitate, stapanirea de sine, corectitudine, respectarea normelor de convieţuire sociala etc.);
- formarea unor conduite de viaţa civilizata, asimilarea unor norme uzuale de comportament şi respectarea codului bunelor maniere (formule de politeje, adresare, respect etc.);
- cunoaşterea prin observape şi acţiuni practice a elementelor privind familia, locuinţa, strada, cartierul, orasul, satul;
- identificarea mediului social şi cunoasterea diferenţelor dintre mediul urban si mediul rural;
- cunoasterea principalelor instituţii şi servicii publice ;
- respectarea regulilor rutiere de circulate;
- cunoasterea şi folosirea corecta a mijloacelor de transport;

- formarea şi exersarea deprinderilor de a se orienta şi deplasa corect in mediul ambiant (unitate scolara, strada, deplasarea casa-şcoala, deplasarea in diferite zone ale localitatii, deplasarea în alte localitati);
- stabilirea unor relatii interpersonal, de orientare în diferite situatii şi unitati sociale.

Formarea şi exersarea deprinderilor de comportare civilizata în mijloacele de transport, în institutii publice sau în ocazii speciale (vizite, aniversari, evenimente culturale etc.) cuprinde urmatoarele directii:

- Autonomia sociala - cu urmatoarele arii de continut:
  - cunoaşterea mediului social;
  - autonomia scolara;
  - autonomia în afara clasei şi a şcolii;
  - mijloace de transport;
  - forme sociale ale timpului;
  - autonomie în utilizarea resurselor financiare.
- Comportamentul social - cu urmatoarele arii de continut:
  - norme de comportare civilizata;
  - relatii de adaptare-integrare în micro- şi macrogrupurile sociale;
  - relatii intre sexe ; elemente de educaţie sexuala ;
  - viaja de familie ;
  - activitati de socializare.

Metodologia pentru inv&tarea, formarea şi dezvoltarea comportamentelor de autonomie personala şi sociala se structureaza pe urmatoarele coordonate:

- stabilirea domeniilor de formare/dezvoltare a comportamentelor de auto nomie personala şi sociala (comportamente de autoservire şi autoingrijire, comportamente de adaptare la viata cotidiana, comportamente sociale);
- formularea obiectivelor educational-terapeutice pentru fiecare domeniu in parte;
- elaborarea programelor de intervenţie educaţional-terapeutica pentru fie care domeniu în funcţie de varsta cronologica şi nivelul sau etapa de dezvoltare a copilului;
- programarea activitatilor şi sarcinilor de lucru pentru fiecare copil;
- evaluarea (initiala, continua/intermediara, finala);
- propuneri de ameliorare a activitatilor viitoare.

In concluzie, principiul integrativ al actiunii educational-terapeutice obliga ca activitatile EDUCAŢIONALE să fie valorificate sub toate aspectele terapeutice, ca urmare a faptului ca aceste categorii terapeutice nu pot fi abordate separat (in

acest mod se amplifica caracterul terapeutic al fiecarei activitati EDUCAŢIONALE din acest program). în aceste condiţii profesorul/educatorul care desfagoara activitati cu elevii deficientă sau cu cerinţe speciale în educaţie trebuie sS apeleze la toate tehnicile terapeutice care utilizeaza actul insuşirii cunos.tintelor şi formarii deprin-derilor în sfera educaţiei intelectuale, pe cele care utilizeaza mişcarea ca factor terapeutic în sfera educaţiei fizice, iar artterapia şi meloterapia să satisfaca principiile educaţiei estetice. As. a se explica şi delimitarea dintre procesele de intervenţie educational-terapeutica desfaşurate de psihologul clinician din reteaua sanitara, de psihologul şcolar din institutiile şcolare sau de educatorul-terapeut care trebuie să valorifice tehnicile terapeutice în context educational.

# Bibliografie


Ainscow, M., ,,Special Needs în the Classroom; A Teacher Education Guide", J. Kingsley Publishers, UNESCO, 1994.

Ainscow, M., *Effective Schools for All,* Fullton, Baltimore, P.H. Brookes, Londra, 1991.

Allan, J., Brown, S., Riddel, S., *Theorising Special Education : An Overview,* Symposium on Theorising Special Education, Paper Delivered at International Special Education Congress, Birmingham, 10-13 aprilie 1995.

Arcan, P., Ciumageanu, D., *Copilul deficient mintal,* Editura Facia, Timişoara, 1980.

Armstrong, J.R., ,,Individually Guided Education (IGE): one Model for Mainstreaming, in *Focus on Exceptional Children,* vol. I-II, New York, 1976. Baloche, L., *The Cooperative Classroom,* Prentice-Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 1998. Barton, L., Oliver, M., *Special Needs: Personal Trouble or Public Issue în Voicing Concerns : Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms,* Triangle Books Ltd., Londra, 1992.

Berge, A., *Copilul dificil,* Editura Didactica şi Pedagogica, Bucuresti, 1972. Berne, E., *Games People Play. The Psychology of Human Relationships,* Penguin Books, New York, 1989. Biklen, D., *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming,* Teacher College Press, New York, 1985. Biklen, D., *Schools Without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education,* Temple University Press, Philadelphia, 1992. Barsan, N., *Jocuri didactice specifice dezvoltdrii limbajului ţ_i comunicarii orale a preţcolarilor mari,* Editura Didactics şi Pedagogica, Bucureşti, 1995. Branzei, P., Sirbu, A., *Psihiatrie,* Editura Didactica şi Pedagogics, Bucureşti, 1981. Biirli, A., *Zur Behindertenpadagogik în Italien, England und Danemark,* Verlag der Schweizerischen Zentralstelle fur Heilpadagogik, Lucerna, 1985. Caraman, A., Maescu-Caraman, E., ,,Educatia specialădiferenţiata, condiţie a integrSrii sociale a copiilor cu deficienţe", în *Probleme de defectologie,* vol. IX, Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1975.

Cerchez, N., Mateescu, E., *Elemente de management scalar,* Editura Spiru Haret, Iaşi, 1995.

Chateau, J., *Copilul şijocul. Rolulpedagogic aljocului,* Editura Didactica şi Pedagogicţ, Bucureşti, 1976. CioatS, E., ,,Analiza psihopedagogicS a procesului de socializare (ÎNVĂŢARE sociala)", in *Revista de pedagogie,* nr. 4, 1977. Clandinin, D.J.. *Classroom Practice : Teacher Images în Action, FaHmer* Press, Londra, 1986.

Clark, P.N., „The Framework în Contemporary Occupational Therapy Practice", partea I, in *American Journal Occupational Therapy (AJOT),* nr. 33, 1979, pp. 505-514.
Corbett, J., Barton, L., *A Struggle for Choice : Students with Special Needs în Transition to Adulthood,* Routledge, London, 1980. Cooper, P., *Effective Schools for Desaffected Students. Integration and Segregation,* Routledge, Londra, 1993.
Cosmovici, A., lacob, L., *Psihologie şcolara,* Editura Polirom, Iaşi, 1997. Cozma, T. „Educatia formala, nonformala şi informala", în Cozma, T., Neculau, A. (coord.), *Psihopedagogie,* Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994, pp. 25-32. Cristea, M., „Sisteme de invăţamant contemporane", în *Revista de pedagogic,* nr. 3, 1991; nr. 4, 1991.
Crefu, C., *Curriculum diferenfiat şi personallzat,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Cucoş, C., *Pedagogic,* Editura Polirom, Iaşi, 1996. Damaschin, D., *Defectologie, teoria s_i practica compensateă deficienţilor de vedere,* Editura Stiintifica, Bucureşti, 1978. Denton, L. Peggy, *Psychiatric Occupational Therapy : A Workbook of Practical Skills,* Little Brown and Company, Boston, Massachussetts, 1987. Debray, R., *Apprendre a penser: Le Programme de Reuven Feurstein, une issue a I'echec scolaire,* Editions Eshel, Paris, 1982. De Meur, A., Staes, L., *Psyhomotricite, education et reeducation. Niveaux maternel et primaire,* Editions A. de Boeck, Bruxelles, 1981. Denis, L., *Enhancing Self-Esteem în the Classroom,* Paul Chapman Publishing Ltd., Londra, 1996. Doll, A.E., „Les deficients mentaux", în Carmichael, M. (coord.), *Manuel de psycho-logie de I'enfant,* vol. Ill, PUF, Paris, 1952. Dragoi, C., „Integrarea socio-profesionala a tinerilor provenind din casele de copii", in *Revista de pedagogic,* nr. 3, 1980. Farkas, M., „Premisele psihologice ale integrarii copilului în clasa I", în Zorgo, B. (coord.), *Studii depsihologie sociald,* Editura Didactica şi Pedagogic;ă, Bucureşti, 1979.
Forset, M., Lusthaus, E., *Promoting Educational Equality for All Students în* Stainback, W., Stainback, S., Forest, M. (ed.), *Educating All Students în the Mainstream of Regular Education,* Paul H. Brookes, Baltimore, 1989, pp. 29-42. Fulcher, G., *Disabling Policies ? A Comparative Approach to Education Policy and Disability,* Farmer Press, Londra, 1989.
Gearheart, B.R., *Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children,* Thomas, Springfield, Illinois, 1974. Gherguj, A., „O nouS perspectiva asupra educaţiei - şcoala pentru diversitate", in *Educafie s.i valori. Valori educaţionale romdnesti în context european,* Editura Spiru Haret, Iasj, 1997. Gherguţ, A., ..Educafia integrata - sursa de conflict în sistemul romanesc de inva-tamant?", în *Analele ştiin}ifice ale Universitdlii „Al.I. Cuza",* Seria ştiinţe ale Educaţiei, vol. HI, 1997-1998.
Gherguţ, A., Neamju, C., *Psihopedagogie speciald,* Editura Polirom, Iaşi, 2000.
Gherguf, A., Cozma, T., *Introducere inproblematica educaţiei integrate,* Editura Spiru Haret, Iaşi, 2000.

Gherguţ, A., ,,Aspecte privind alcatuirea unui curriculum în condiţiile educaţiei integrate", în *Analele Stiinlifice ale Universităţii ,,Al.I. Cuza",* Seria ştiinje ale Educaţiei, vol. III-IV, 1999-2000. Golu, M., ,,Dezvoltarea stadiala şi cerinţele cunoaşterii psihologice a copilului", in Dima, S. (coord.), *Copilaria, fundament alpersonalităţii,* Editura Revistei ÎNVĂŢĂMÂNTului Preşcolar, Bucureşti, 1997. Golu, P., Mureşan, P., ,,Invaţarea psihosociala şi conduita interpersonal în grupurile de elevi", în *Revista de pedagogic,* nr. 12, 1975.

Gorgos, C., *Dictionar encidopedic depsihiatrie,* vol. I, Editura Medicală, Bucureşti, 1988.

O'Hanlon, Ch., *Special Education Integration în Europe,* David Fulton Publishers, Londra, 1993. Hart, S., *Differentiation and the Secondary. Curriculum Debates and Dilemmas,* Routledge, Londra, 1996. Hatulescu, D. ş.a., ,,Tratarea diferenţiata a elevilor din casa de copii în procesul integrarii lor şcolare şi în colectivul casei de copii", în *Performania ţcolara,* Editura Didactica" şi Pedagogica, Bucureşti, 1978. Hawkridge, D., Vincent, T., *Learning Difficulties and Computers. Access to the Curriculum,* Jessica Kingsley Publishers, Londra, 1992. Hundert, J., ,,Some Consideration of Planning the Integration of Handicapped Children into Mainstreaming", în *Journal of Learning Disabilities,* 15, 1982, pp. 73-80.

Inhelder, B., ,,Le diagnostic du raisonnement chez les debilites mentaux", Delachaux--Niestle, Neuchatel, 1963. Jeffree, D., McConkey, R., Hewson, S., *Teaching the Handicapped Child,* Redwood Press Ltd., 1993. Jenkinson, J.C., *Mainstream or Special ? Educating Students with Disabilities,* Routledge, Londra, 1997. Jordan, R., Powell S., *Understanding and Teaching Children with Autism,* John Wiley & Sons, Chichester, 1995. Jonsson, T., *International Trends în the Education of Children with Special Needs,*

UNESCO, Seminar on Special Needs Education, Viena, 1992. Kagan, S., *Cooperative Learning,* San Juan Capistrano, California, 1992. Kaufman, M.J., Gottlieb, J., Agard, J.A., Kukik, M.B., ,,Mainstreaming: Toward an Explanation of the Construct", în *Focus on Exceptional Children,* vol. 1-2, New York, 1975. Legrand, L., *Pedagogie fonctionellepour I'ecole elementaire nouvelle,* vol. 1, Paris, 1974. Maris, J., ,,Scolarization des enfants accueillis en foyers de 1'enfance et en maisons a caractere social", în *Les cahiers de 1'enfance inadaptee,* nr. 323, 1989. Meijer, J.P. Cor, Sip Jan Fiji, Seamus Hegarty, *New Perspectives în Special Education,* Routledge, Londra şi New York, 1994. Melero, M.L., *Ideologic, diversitate şi cultura; o scoald pentru o noua civilizalie,* Primul Congres international pe tema integrarii, Buenos Aires, 1998. Melero, M.L., *La integracion escolar otra cultura,* Junta Andalucia, Malaga, 1990. Mircea, ştefan, *Educarea copiilor cu vedere slaba. Ambliopi,* Editura DidacticS şi Pedagogicţ, Bucureşti, 1981. Mititiuc, lolanda, *Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburari de limbaj,* Editura Ankarom, Iaşi, 1996.

MUŞU, I., Taflan, A., *Terapia educafionald integratd,* Editura Pro Humanitate, Bucures.ti, 1997. Mitrofan, N., ,,Dinamica nivelului de aspirate în micrograpul şcolar", în *Revista de pedagogic,* nr. 4, 1987. Naicker, S.M., ,,The Politics of Special Education and Mainstreaming", în *Perspectives in Education, Systems în Transition Issue,* vol. 16, 1995, pp. 162-167. Naicker, S.M., ,,The Challenge of Inclusive Education" în *Paper Delivered at Department of National Education,* National Curriculum Committee, Londra, 1996. Planchard, E., *La pedagogic scolaire contemporaine,* Bruxelles, 1968. PSunescu, C., *Deficienfa mintala şi organizarea personalităţii,* Editura Didactica şi Pedagogics, Bucureşti, 1977. PSunescu, C., Muşu, I., *Recuperarea medico-pedagogica a copilului handicapat mintal,* Editura Medicals, Bucureşti, 1990. PSunescu, C., Muşu, I., *Psihopedagogie spedala integratd. Handicapulmintal. Handicapul intelectual,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 1997. PSunescu, C., *Deficienfa mintala ţi procesul invd}drii,* Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1976.
PSunescu, C., *Introducere în logopedie,* Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1976.
Piaget, J., *Play, Dreams and Imitation în Childhood,* Norton, New York, 1962.
Pieron, H., *Vocabulaire de la psychologic,* edijia a IV-a, PUF, Paris, 1968. Preda, V., ,,Principiul normalizarii în etica INTERVENŢIei precoce asupra copiilor cu nevoi speciale", în *Recuperarea şi integrarea persoanelor cu handicap,* nr. 7, 1995.
Preda, V., ,,Educaţia copiilor cu cerinţe speciale", în *Educafia şi dinamica ei,* Editura Tribuna InvStSmintului, Bucureşti, 1988. Predescu, V., *Psihiatrie,* Editura Medicală, Bucureşti, 1989. Pringle, M.L.K., ,,Deprivation and Education", în *Education - Annual Review of the Residential Child Care Association,* Londra, 1981.
Popescu, Al., *Terapia ocupa(ionald şi ergoterapia,* vol. I, Editura Cerna, Bucureşti, 1993.
Popovici, *D.V.,Elemente depsihopedagogia integrarii,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 1999.
Pufan, C., *Probleme de surdo-psihologie,* Editura Didactica şi Pedagogics, Bucureşti, 1982.
Radu, Gh. (coord.), *Introducere în psihopedagogia şcolarilor cu handicap,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 1999. Radu, Gh., *Psihopedagogia dezvoltarii scolarului cu handicap,* Editura Didacticţ şi Pedagogicţ, Bucureşti, 1999. Radu, I.T., *Învăţamantul diferenfiat. Concepfii ţi strategii,* Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1978. RSulea, Gh., ,,Incercari de inovare a sistemului de pregătire pentru viata a elevilor din şcoala ajutatoare", în *Psihopedagogie spedala,* Institutul de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, 1973. Richardson, J., ,,Leading the Way to the Cooperative School", în *School Team Innovator,* New York, decembrie 1996/ianuarie 1997.
RobSnescu, N., *Readaptarea copilului handicapatfizic,* Editura Medicală, Bucureşti, 1976.
Robichaud, O., Landry, R., ,,Int6gration et individualisation: modele de developpement du curriculum", în *Apprentissage et socialisation,* vol. 1-4, Ontario, Canada, 1978.

Rusu, C. (coord.), *Deficien[d, incapacitate, handicap,* Editura Pro Humanitute. Bucureşti, 1997. Safford, P., *Teaching Young Children with Special Needs,* The C.V. Mosby Company,
Saint Louis, 1978. Schaffner, Beth, *Connecting Students : A Guide to Thoughtful Friendship Facilitation for*
*Educators and Families,* Peak Parent Center Inc., Colorado Springs, 1992. Sharron, H., *Changing Children's Mind. Feuerstein's Revolution în the Teaching of Intelligence,* Condor Book Souvenir Press Ltd, 1981.
Sigmon, S.B., *Radical Analysis of Special Education,* The Farmer Press, Philadelphia, 1987.
Simon, J., *L'integration scolaire des enfants handicapes,* PUF, Paris, 1988. Stanica, I., Muşu, I. ş.a., *Psihopedagogie speciald. Deficienfe senzoriale,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 1997. Stevens, S., *Classroom Succes for the Learning Disabled,* John F. Blair Publisher,
Winston-Salem, North Carolina, 1991.
Stoll, L., Fink, D., *Changing our Schools,* Open University Press, 1996. Schiopu, Ursula, *Probleme psihologice ale jocului* ji *distracliilor,* Editura Dklactica şi Pedagogics, Bucureşti, 1970. Teil, P., *Les enfants inadaptes. Origine et signification de rinadaptation scolaire,* Eduard
Privat, Toulouse, 1983.
Teodoran, D., *Individualitate şi educaţie,* Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1974.
Tilstone, C., *Teaching Pupils with Severe Learning Difficulties. Practical Approach,* David Fulton Publishers, Londra, 1995.
Tomlinson, S., *A Sociology of Special Education,* Routledge & Kegan Paul, Londra, 1992.
Tucker, I., Powell, C., *Copilul cu deficient de auz* fi *ţcoala,* Bucureşti, 1993.
Ungureanu, D., *Copilul cu dificultd}i de invdfare,* Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1998.
Vaideanu, G., *Educafia lafrontiera dintre milenii,* Editura Politica, Bucureşti, 1988.
Verza, E. (coord.), *Metodologii contemporane în domeniul defectologiei ţi logopediei,* Editura Universitatii Bucureşti, 1987. Verza, E., (coord.), *Ghidul educatorului,* Universitatea Bucureşti, Departamentul de
Psihopedagogie, DPCEU/PHARE, Componenta 2 - Formare de personal, 1997.
Vlad, E., *Evaluarea în actul educational-terapeutic,* Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 1999. Vrajmas., E., StanicS, C., *Terapia tulburdrilor de limbaj,* Editura Didactica şi Pedagogica,
Bucureşti, 1997. Vrajmas., E., ,,Strategiile educaţiei incluzive", în Verza E. şi Paun E (coord.), *Educa[ia*
*integratd a copiilor cu handicap,* UNICEF şi Asociaţia RENINCO Romania, Bucureşti, 1998. Vulliamy, G., Webb, R., *Teacher Research and Special Educational Needs,* David Fulton
Publisher, Londra, 1992. Zarkowska, E., Clements, J., *Problem Behaviour and People with Severe Learning*
*Disabilities,* The STAR Approach, Chapman & Hall, Londra, 1996. Zazzo, R., ,,Une recherche d'equipe sur la debilite mentale", în *Enfance,* 4-5, 1960. Zazzo, R., *Les debilites mentaux,* Esprit, 33, 1965 (aparut în romaneşte, *Debilitdţile mintale,* Editura Didactica şi Pedagogica, 1979).

Zlate, M., *Introducere inpsihologie,* Casa de editurS şi presa „şansa", Bucureşti, 1994.
Wade, B., Moore, M., *Patterns of Educational Integration : International Perspectives on Mainstreaming Children with Special Educational Needs,* Triangle Books Ltd., 1992. M.E.N., Consiliul National pentru Curriculum, *Curriculum Nafional pentru invdfa-mantul obligatoriu. Cadru de referinfa,* 1998. M.E.N., Consiliul National pentru Curriculum, *Programe scolare pentru învăţamantul primar,* 1998. *** *The International Encyclopedia of Education,* ediţia a Il-a vol. I, II, V, VII, Pergamon, 1994. *** *Educatia integrata a copiilor cu handicap,* Verza, E., Paun, E. (coord.), UNICEF şi Asociaţia RENINCO Romania, Bucureşti, 1998. *** *Ghid de predare-învăţare pentru copiii cu cerinţe educative speciale,* UNICEF şi Asociatia RENINCO Romania, Bucureşti, 2000. *** *Consultation on Special Education,* UNESCO, Paris, 1988. *** *La Conference mondiale sur I'education pour tous,* UNESCO, Jomtien, Thailanda, 1990. *** *Regulile standardprivind egalizarea sanselor pentru persoanele cu handicap,* ONU, Rezoluţia 48/96 din 20.12.1993 (publicata în 1994). *** *Declara(ia de la Salamanca ţi direcfiile de acfiune în domeniul educaţiei speciale. Conferinfa mondiala asupra educafiei speciale: acces şi calitate,* Salamanca, Spania, 1994 (editata în limba romana de Reprezentanţa Specială UNICEF în Romania, 1995). *** *La Conference mondiale sur ['education pour tous (Education for All),* UNESCO, PNUD, UNICEF, martie 1990, Jomtien, Thailanda. *** *Legea invatamantului* din 1995. *** *Cerin(e speciale în clasd. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor,* Reprezentanta UNICEF în Romania, 1995. *** *Parteneriat în formarea profesorilor pentru educafia integrata,* studiu de fezabilitate, Program TEMPUS CME 01131-95, Cluj, 1996. *** *Hotardrea de Guvern nr. 972/1995 privind aprobarea Planului Nafional de acfiune infavoarea copilului,* Monitorul Oficial nr. 972/1995. *** *Revista de pedagogie,* nr. 3-4, 1994. *** *Inclusion International,* nr. 1, mai 1995. *** ..National Education Policy Investigation" în *Education Support Services,* Oxford University Press, Cape Town, 1992.
*** *Terminologie de I'education speciale,* edijie revSzutS, Ibedata, UNESCO, Geneva, 1983.
*** *Review of the Present Situation în Special Education Needs,* UNESCO, 1995.

# ANEXE

## Grila de analiza a prpcesului de integrare scolara

(adaptare dupa M. Sack, 1992)

### I. Informaţii generale despre şcoala observata (unde sunt integraţi elevi cu CES)

1. Descrierea situafiei şi organizarea generala a şcolii:
   > Denumirea şcolii.
   > Nivelul de invatamant (prescolar, primar, gimnazial, profesional).
   > Numarul claselor şi repartizarea lor pe niveluri de invatamant.
   > Numarul elevilor din şcoala (numarul de elevi normali, numarul de elevi cu cerinţe educative speciale - CES).
   > Programul/orarul activitatilor din şcoala.
2. Misiunea şcolii:
   > Defmirea proiectului pedagogic al şcolii (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Filosofia sau cadrul teoretic care susjine acjiunea educativa definita prin proiectul pedagogic (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Scopuri ale activităţilor educative în şcoal2 (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Obiective ale activitatilor educative în şcoala - pe arii curriculare sau pe discipline (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
3. Resurse disponibile pentru atingerea scopurilor şi obiectivelor :
   > Resurse materiale disponibile (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Resurse umane disponibile (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Resurse fmanciare disponibile (pentru toţi elevii, pentru elevii cu CES integral).
4. Evaluarea:
   > Evaluarea curriculumului şcolar (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES) - cine evalueazS ? cum evalueaza ? cu ce rezultate ?

> Evaluarea elevilor normală - cine evalueaza ? cum evalueazS ? cu ce rezultate ?
> Evaluarea elevilor cu CES integral - cine evalueaza? cum evalueaza? cu ce rezultate ? dacS a reuşit sau nu integrarea scolara ?

## II. Informaţii generate referitoare la clasa observata

1. Caracteristici generale ale clasei:
   > Nivelul clasei - performanta elevilor din clasa.
   > Num&rul elevilor din clasa - (numarul de elevi normală, numarul de elevi cu CES).
   > Descrierea dotSrii materiale a clasei.
   > Orarul activitaţilor clasei.
2. Curriculumul clasei:
   > Definirea curriculumului clasei (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Scopuri ale activităţilor educative în clasa (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Obiective ale activitatilor educative în clasa - pe arii curriculare sau pe discipline (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
3. Resurse disponibile pentru atingerea scopurilor şi obiectivelor :
   > Resurse materiale disponibile (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Resurse umane disponibile (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES); rolul; rezultate obtinute în activitSjile cu elevii clasei.
   > Resurse financiare disponibile (pentru toţi elevii, pentru elevii cu CES integrală).
4. Aspecte cu privire la metodologia invSjamantului în clasa:
   > Metode şi procedee didactice utilizate de profesori în clasS (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Informalăă despre individualizarea activităţilor educative în clasa (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES) - sub ce forme şi în ce circumstance.
   > Informalăă despre proiectele educative individualizate pentru fiecare elev cu CES - caracteristici, conţinut, evaluare, de cine este elaborat şi aplicat.
5. Evaluarea elevilor:
   > Cine evalueaza? (elevii normali, elevii cu CES).
   > Care sunt formele, metodele şi mijloacele de evaluare? (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).
   > Care sunt consecinţele evaluSrii? (pentru elevii normali, pentru elevii cu CES).

## III. Modalităţi de realizare a integrarii şcolare

1. **Nivelul de integrare şcolara** - fizic şi/sau social si/sau functional.
2. **Tipul de integrare şcolar3** - integrare totals sau integrare partială (doar la anumite activity sau în anumite momente ale programului şcolar sau extraşcolar).

3. Locul elevului cu CES în grupul de elevi al clasei sau al şcolii:
   > elev integral total intr-o clasa obisnuilS;
   > elev al unei clase speciale integrate în şcoala obişnuita („clasa integrals");
   > elev al unei clase cu program temporar de recuperare/readaptare (şi care parlicipa la aclivilSti intr-o clasa obisnuita).

## IV. Actorii implicaţi în procesul integrarii şcolare

1. Elevul cu CES integral:
   > Descrierea elevului (date biografice, date despre familia copilului, caracteristici generale ale copilului - conduila, relatiile cu ceilallj colegi din clasa, Irebuinte specifice elc.).
   > PregSlirea copilului penlru inlegrare - cum s-a facul aceaslS pregalire şi cine a fost implical în acesl proces ?
   > Iniegrarea şcolara a elevului cu CES - cine şi cum a decis ? ; scop; obiective urmarite, evaluare, activitati scolare şi exlraşcolare pentru favorizarea şi susjinerea inlegrarii, elemenle de prognostic asupra sanselor de inlegrare în clasa obişnuila.
2. PSrintii copilului integral:
   > Perceptia pSrintilor asupra proieclului de inlegrare scolarS a elevilor cu CES.
   > Implicarea pSrintilor în acesl proces.
   > Sprijinul/resursele (inclusiv cele de limp) oferile de paring penlru susjinerea aclivilStilor de inlegrare şcolarS.
3. Conducerea şcolii - direclorul/managerul şcolii:
   > Formarea managerialţ a direclorului.
   > Formarea inijiala a direclorului (include sau nu include o pregalire psihopeda-gogicS specială).
   > Formarea conlinua a direclorului (include sau nu include o pregalire psiho-pedagogicS specials).
   > Alitudinea fata de inlegrarea scolara a elevilor cu CES.
   > Semnificaţia şi gradul de implicare şi de susjinere a programului de inlegrare.
   > Interesul fatţ de evaluare şi faţ de progresul realizat d6 copilul cu CES integral.
4. Cadrul didactic de la clasa inlegratoare:
   > Formarea initiala (include sau nu include o pregătire psihopedagogică specials).
   > Formarea conlinua (include sau nu include o pregalire psihopedagogică specials).
   > Aliludinea fata de inlegrarea şcolarS a elevilor cu CES.
   > Semnificatia şi gradul de implicare şi de sustinere a programului de integrare.
   > Interesul fatS de evaluare şi fatS de progresul realizal de copilul cu CES integral.
   > PosibilitSfi de informare şi perfectionare în problematica elevilor cu CES (sub ce forme ? - consultarea unor surse bibliografice, vizile în cenlre sau şcoli, cursuri sau aciivitSti de training în domeniu etc.).
5. Colegii din clasa în care elevul cu CES este integral:
   > Atiludinea faţS de colegii lor cu CES.

- > Tipurile de relaţii stabilite cu aceştia.
- > Informarea despre specificul trebuinţelor colegilor cu CES (cine, cum şi cu ce rezultate face aceastS informare?).

6. P5rinţii celorlalţi copii din clasa:
   - > Percepjia p&rintilor asupra proiectului de integrare scolarS a elevilor cu CES.
   - > Informarea despre specificul trebuinjelor copiilor cu CES (cine, cum şi cu ce rezultate face aceastS informare?).
7. Ceilalţi membri ai comunitalii şcolare:
   - > Elevii din scoaia - atitudinea fajS de integrarea în scoalS a colegilor cu CES.
   - > Cadrele didactice din şcoala - atitudinea faja de integrarea şcolar5 a elevilor cu CES.
   - > Informaţii oferite cadrelor didactice despre proiectul de integrare şcolar5 a copiilor cu CES (cine şi cum face aceasta informare?).

# Plan de INTERVENŢIe personalizat

## a. Modelul sintetic:

Numele .....

Prenumele.....

Data naşterii.....

Evaluarea efectuatS de.....

Analiza cazului; instrumente de evaluare utilizate. Concluzii.

Formularea obiectivelor.

ModalitSlile de INTERVENŢIe psihopedagogicS, terapeuticS, medicals, socialS.

Revizuirea programului de intervenţie educational-terapeutica (in funcfie de rezultatele evaluSrilor periodice).

Rolul şi modul de implicare a pSrinţilor în program.

ExaminSri complementare (se noteazS concluziile).

## b. Modelul analitic:

### I. Informaţii de baza

Informatii de bazS uzuale (confidenţiale)
Numele elevului .....
Data naşterii .....
Clasa .....
şcoala .....
Data de referinta..... Data de elaborare a programului.
Echipa: Nume: . Funcţie:

Numele coordonatorului de program.

### II. Starea actuala a elevului

Sectoare de referinjS
- citire
- scriere
- matematicS
- autonomie personals
- comportament cognitiv
- comportament social
- altele

Evaluarea realizatS. Instrumente utilizate. Prezentare sinteticS.
Capacit5;i, competente, abilitati, cerinţe specifice.
Interventii anterioare.

| III. Planificarea interven(iei | |
|---|---|
| A. Scopurile programului de INTERVENŢIe<br>1 _____<br>? _____<br>3 | |
| Etc. | |
| B. Programul de INTERVENŢIe | |
| *Oblectivele Resurse* *Intēr mtervenfiei* . . . | *Rezultate ven(ii obfinute. Comentarii.* *Termene* |
| | |
| RecomandSri particulare | |

### IV. Punere în practicS

Data de administrare a programului.....
Data de evaluare şi reproiectare a programului .....
SemnSturi: Director ..... Membrii echipei de INTERVENŢIe .
Educator..... Părinţi .....

# Repere strategice în evaluarea psihopedagogică şi sociala a unei persoane cu cerinţe speciale

Cadrul şi condiţiile în care are loc examinarea copilului
- organizarea spafiului şi asigurarea confortului pentru copilul examinat;
- conditiile în care se desfaşoara convorbirea cu copilul şi parintii sau tutorii acestuia;
- stabilirea obiectivelor, metodelor şi mijloacelor necesare pentru examinare.

Anamneza
- datele personale ale copilului;
- antecedente heredocolaterale;
- evolutia simptomelor, succesiunea şi fluctuaţiile lor în timp ;
- tratamente aplicate;
- antecedente personale, cu accente pe evoluţia sarcinii, momentul naşterii;
- comportamentul şi procesul de socializare a copilului în primii ani de viaja;
- ancheta socialS cu principalele puncte de investigat:
- informafii despre membrii familiei;
- conditiile de viafS ale familiei;
- resursele materiale şi financiare ale familiei;
- relatiile cu membrii colectivităţii.

Examenul somatic
- examinare staturo-ponderala;
- tegumentele;
- sistemul osteoarticular;
- examenul clinic al capului;
- aparatul respirator;
- aparatul cardiovascular;
- aparatul digestiv;
- aparatul renal şi procesele hidroelectrolitice.

Examinarea neurologies
- reflexele şi miscarile involuntare ;
- tonusul muscular;
- ortostatismul;
- mersul;
- motilitatea activa;
- examenul sensibilitatii (analizatorilor);
- examenul nervilor cranieni.

Investigaţii paraclinice
- examenul LCR (lichidul cefalorahidian);
- electro-diagnosticul neuromuscular (stimularea electrica, cronaxia, electromiografia, viteza de conducere în nervii periferici);

- electroencefalografia (EEC);
- echoencefalografia;
- reoencefalografia;
- examinarea radiologica;
- tomografia computerizata;
- rezonanţa magnetics nuclearS (RMN);
- investigaţii umorale;
- investigate genetice.

6. Examinarea psihiatrica adaptata varstei copilului.
7. Examinarea psihologica
   - investigarea personalit5ţii prin probe analitice, sintetice, proiective, concretizate in chestionare, teste sau sarcini practice;
   - teste de eficienta pentru:
     - psihomotricitate şi abilitate manuala (schema corporala şi lateralitate, stil motor, structurare vizuala, sincinezii etc.);
     - investigarea activitatii psihice (perceptie, imaginaţie, atentie, memorie, gandire, limbaj, afectivitate etc.).
8. Evaluarea nivelului intelectual prin:
   - teste de dezvoltare individuală;
   - teste analitice şi calitative ale inteligenţei;
   - teste colective de inteligent5;
   - teste individuate verbale şi de performanţa.
9. Indicatorii de dezvoltare:
   - varsta biologicţ;
   - varsta de dezvoltare :
     - mintala;
     - motorie;
     - a limbajului;
   - comportament ludic;
   - invatare socialS şi coeficientul de socializare;
   - varsta şcolar5.

# Repere generale pentru alcatuirea unui protect/program de INTERVENŢIe

1. **Date de prezentare a celor care inijiaza proiectul/programui**
   - persoane juridice (asociaţii, fundaţii, organizatii neguvernamentale, şcoli, centre de zi, institufii de asisten(a şi ocrotire etc.);
   - persoane fizice (grupuri de specialis.fi, grupuri/echipe de cadre didactice dintr-o unitate şcolara, echipe de voluntari etc.).
2. **Date de prezentare a partenerilor implicatj în proiect/program**
   - se foloses. te acelasj algoritm ca la'punctul 1.
3. **Date despre membrii colectivului de coordonare**
   - se face o scurta prezentare a persoanelor care coordoneaza proiectul/programui, subliniind aria/ariile de competenfa ale fiecareia în parte.
4. **Prezentarea grupului de lucru** (numele fiecarei persoane şi tipul de activitate pe care o va desfaşura în proiect/program ; se poate prezenta şi intr-o forma mai sistematica, utilizand un label sau alte facilitaţi grafice).
5. **Caracteristici ale proiectului/programului**
   - se face o prezentare a principalelor direcjii pe care proiectul/programui le urmiireste în derularea să (se folosesc exprimari clare, sintetice şi prezentate punctual).
6. **Prezentarea scopului proiectului/programului**
   - se recomandS folosirea unor exprima'ri clare, concise, scurte, care să sintetizeze intenţia proiectului/programului.
7. **Analiza de nevoi** - identiflcarea priorita'tilor, resurselor şi ţintelor strategice pe care le va urmari proiectul/programui. Spre exemplificare, se pot folosi urmatoarele strategii în analiza de nevoi:
   - PEST(E) - analiza contextului politic, economic, social, tehnologic şi ecologic ;
   - SWOT (puncte tari, puncte slabe - se referS la ,,mediul intern" al organizaţiei, oportunitati, amenintari - se refera la ,,mediul extern" al organizaţiei).

     Cea mai utflizata metoda este Matricea SWOT *(Strengths* - puncte tari, *Weaknesses* - puncte slabe, *Opportunities* - oportunitati, *Threats* - ameninţari) în forma prezentata în tabelul urmator :

| | *Oportunitdfi* | *Ameninfari* |
|---|---|---|
| *Puncte tari* | RESURSE STRATEGICE | |
| *Puncte slabe* | | TINTE STRATEGICE |

**8. Obiectivele proiectului**

- în funcţie de rezultatele obtinute în urma analizei de nevoi se elaboreaza obiectivele proiectului/programului care pot fi prezentate dupa modelul urmator :

| *Tip de obiectiv* | *Objective directe* | *Obiective indirecte* | |
|---|---|---|---|
| *Beneflciar* | *Populalia-(inta* | *Parteneri de lucru* | *Opinia publica Mediul social* |
| Pe termen scurt | | | |
| Pe termen mediu | | | |
| Pe termen lung | | | |

- obiectivele directe vizeaza populalia-finta (persoanele care vor beneficia direct de continutul proiectului/programului);
- obiectivele indirecte vizeaza persoanele care vor beneficia indirect de confinutul proiectului/programului prin efectul pozitiv al acestuia asupra populatiei-Jinta.

**9. Descrierea populafiei-Jinta** - sunt descrise intr-o forma sintetica principalele caracteristici şi trebuinţe ale persoanelor care vor beneficia direct de continutul proiectului/programului.

**10. Descrierea proiectului** - se face o descriere detaliatS, pe componente, activitati, etape a proiectului/programului. Este indicata o corelare a acestora cu obiectivele anterior prezentate şi stabilirea responsabilitafilor pe membrii grupului de lucru şi a echipei de coordonare.

**11. Grafic de timp** - sunt prezentate datele de inceput şi de sfars.it ale activitafilor, precum şi grafice de timp intermediare, pe ore, zile, saptamani sau luni, în funcţie de specificul proiectului/programului sau activit&tilor preconizate.

**12. Prezentarea bugetului** - pe categorii de cheltuieli (cheltuieli de personal, cheltuieli administrative etc.) sau pe activhafi şi categorii de cheltuieli.

**13. Stabilirea strategiilor de evaluare a proiectului/programului -** (evaluare inijiaia şi finala, evaluare continua, secventiaia - pe activitati şi/sau objective, evaluare intern5 sau externa etc.).

Nota: Atunci cand este cazul sau cand specificul proiectului/programului impune, se pot ataşa şi urmStoarele acte:

- protocol de cooperare intre diferite instituţii sau persoane implicate în derularea proiectului/programului;
- liste nominale cu persoanele care vor beneficia de continutul proiectului/programului;
- tematica activităţilor care urmeaza a fi desfaşurate (cu precadere în cazul proiectelor/ programelor ce includ activităţi de formare/training);
- programul detaliat/orarul activitStilor.

Unitatea Nr.
Localitatea
Judeml .....

# Fişa de caracterizare a nivelului de dezvoltare psihomotrica

Numele şi prenumele ..... data naşterii

Date familiale .....

Ruta scolara .....

Antecedente medicale .....

## A. Conduite motrice de baza

Postura.....
Coordonare oculo-motorie .....
Echilibrul static .....
Echilibrul dinamic.....
Coordonare dinamica generala .....

## B. Conduite neuromotorii

Tonusul muscular .....
Sensibilitatea kinestezica (pozijia şi mişcarile parţilor corpului) ..

## C. Conduitele şi structurile perceptiv-motrice

**1. Schema corporala**

Percepjia şi controlul propriului corp .....
Lateralitatea .....

**2. Organizarea şi reprezentarea spaţiala**

Perceptia spaţiului.....
Orientarea spaijiala.....
Organizarea spatiala .....
Inţelegerea relafiilor spaţiale .....

**3. Organizarea şi reprezentarea temporala**

Percepjia timpului .....

Elemente de ordine şi succesiune temporala.....

Perceptia intervalelor, ciclicităţii şi ritmului.....

**4. Percepjia şi reprezentarea miscarilor**

Perceptia miscarii obiectelor .....

Perceptia propriilor miscSri .....

Reprezentarea ideomotric5.....

## D. Aptitudinile motrice

Forfa.....

Viteza .....

Rezistenţa .....

indemanarea.....

## E. Evaluarea praxiei şi a mijcarilor active

Proba marionetelor .....

Pianotajul Ozeretzki.....

Prinderea unui obiect .....

Mobilitatea membrelor inferioare.....

Grafopraxia.....

Sincineziile.....

Proba lui Ray.....

Paratoniile (ticuri şi miscSri ritmice involuntare) .

## Observaţii şi recomand&ri

Unitatea ..... Nr...../.
Localitatea.....
Judejul .....

# Fişa de examinare complexa şi evoluţie logopedica

## Date generate

Numele şi prenumele .....

Data şi locul naşterii .....

Adresa .....

Ruta şcolarS .....

## Date familiale

Numele şi prenumele pSrinţilor :

Profesia şi ocupaţia parinţilor :

Fratria .....

Relatiile din cadrul familiei .....

Condiţiile materiale şi confortul locuinjei

## Anamneza

Evoluţia sarcinii.....

Naşterea .....

Evoluţia şi dezvoltarea copilului în primul an de viata .

Antecedente medicate.....

Starea actuals de s&niState.....

Apariţia tulburşrilor de limbaj şi etiologie.....

## Examen psihologic

IQ .....

Gandirea.....

Memoria.....

Atenţia .....

Voinţa.....

Afectivitatea (starile afective).

Temperament .....

Aptitudini.....

Psihomotricitatea .....

Comportamentul .....

## Examen logopedic

*Aparatul fono-articulator:*

- respiraţia.....
- sistemul labio-comisural.....
- aparatul dentar.....
- maxilarele .....
- limba.....
- palatul dur .....
- cavitatea nazala.....
- cavitatea faringo-laringiana .....

*Aparatul auditiv:*

- particularity anatomo-funcţionale .....
- acuitatea auditiva.....
- controlul auditiv al pronunţiei.....

*Cotnponenta motorie (articulare, pronunfare):*

- sunete izolate .....
- sunete în silabe .....
- sunete în cuvinte .....

*Componenta semantica:*

- injelegerea cuvintelor
  - cuvinte denumiri .....
  - cuvinte acţiuni .....
  - cuvinte insus, iri.....
  - cuvinte de relate .....
  - expresii cu sens figurat.....
- formularea şi injelegerea propozijiilor
  - cu conţinut familiar .....
  - cu confinut nou.....
- vocabularul
  - activ.....
  - pasiv.....
- particularităţi narative
- elemente prozodice ale vorbirii spontane

*Componenm afectiva şi expresivitatea vorbirii:*

- ritmul vorbirii.....
- vocea şi tonalitatea .....

*Citirea :*

- raportul fonem-grafem .....
- citirea pe silabe.....
- citirea pe text cunoscut .....
- citirea pe text nou .....
- ritmul citirii .....
- dislexie .....

*Scrierea:*

- analiza literelor separate .....
- sinteza în silabe şi cuvinte (omisiuni, inlocuiri, inversiuni)
- acordul cuvintelor.....
- dificultati ortografice .....
- dizortografii.....
- discaligrafii.....

**Diagnostic logopedic şi prognostic**

**Observafii privind evoluţia subiectului pe parcursul terapiei**

# Fişa de observare generala
# a unei unităţi de asistenţă şi/sau
# educaţie
# a persoanelor cu cerinţe speciale

## A. Unitatea

1) Variabile functjonale (scopuri, objective):
   - specifice varstei - nevoi comune
   - specific individuale
   - asistenţă medicală
   - asistenţa logopedica
   - asistenţă CDF (corectare deficienţe fizice)
   - protecjie şi securitate afectiva
   - terapie
   - petrecerea timpului liber etc.

2) Variabile structurale:
   - resurse umane - personal
   - de specialitate
   - didactic
   - general
   - specializat (logoped, profesor CFM etc.)
   - medical
   - de asistenţă
   - sociala
   - medicală
   - instructoră de educaţie
   - supraveghetori de noapte
   - de ingrijire
   - tehnic-administrativ
   - financiar-contabil
   - personalul blocului alimentar
   - personal de intretinere
   - resurse materiale
   - dot&ri
   - spaţii
   - mijloace
   - resurse fmanciare
   - bugetare
   - de la familie
   - altele

3) Variabile operaţionale:
   - strategii - generale, de grup, individuale
   - conţinuturi - programe, manuale, programe recuperatorii, altele
   - evaluare - cum sunt apreciate progresele efectuate de subiecti.

**B. Subiecfii** (copii, batrani, bolnavi etc.)

1) Cauzalitatea internSrii - diagnosticarea
2) Ruta socio-şcolara anterioara
3) Adaptarea şi gradul de integrare
4) Nivelul general - fizic
   - psihic
   - educational
   - social
5) Formele de manifestare - şcolar
   - social
6) Posibile soluţii, propuneri, sugestii, la problematica instituţiei în cauza

N.B. Aceasta este o schema generala de observare a unei institulii. Ea poate suferi modificari/ completari în funcţie de tipul de institute şi de subiecţii aflaţi în obiectivul acesteia.

## La Editura Polirom

### au aparut:

Serge Moscovici - *Psihologia sociala sau maţina de fabricat zei*
J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel - *Crize. Abordare psihosociala clinica*
Andrei Cosmovici, Luminija lacob (coord.) - *Psihologie şcolara*
şerban lonescu - *Paisprezece aborddri în psihopatologie*
Serge Moscovici (coord.) - *Psihologia sociala a relatiilor cu celalalt*
Ana Stoica-Constantin, Adrian Neculau (coord.) - *Psihosociologia rezolvarii conflictului*
Mircea Miclea - *Psihologie cognitiva. Models teoretico-experimentale*
Mielu Zlate - *Psihologia mecanismelor cognitive*
Mielu Zlate - *Introducere în psihologie*
Ion Dafinoiu - *Elemente de psihoterapie integrativa*
Eva Drozda-Senkowska - *Psihologia sociala experimentala*
Cornel Havarneanu - *Cunoasterea psihologica a persoanei*
Steve Duck - *Psihologia relatiilor interumane. Teorie, concepte* jj *nofiuni fundamental*
Valentin Clocotici, Aurel Stan - *Statistica aplicata în psihologie*
Gilles Ferreol (coord.) - *Adolescenfii ţi toxicomania*
Pierre De Visscher, Adrian Neculau (coord.) - *Dinamica grupurilor. Texte de baza*
Mihaela Roco - *Crealivitale ţi inteligenţa emofioiiala*
Elisabeta Stanciulescu - *Teorii sociologice ale educafiei*
Elisabeta StSnciulescu - *Sociologia educa(iei familiale* (vol. I, II)
Traian Rotariu, Petru Iluţ - *Ancheta sociologica ţi sondajul de opinie*
Gilles Ferreol (coord.) - *Dicfionar de sociologie*
Gary King, Robert Keohane, Sidney Verba - *Fundamentele cercetarii sociale*
Max Weber - *Teorie ţi metoda în stiin(ele culturii*
Cristian Bocancea, George Neamju - *Elemente de asistenfa sociala*
Adriana Albu, Constantin Albu, loan Petcu - *Asistenfa infamilie a persoanei cu deficient funcfionala* Alois Gherguj - *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrata*

### in pregătire:

Petru IluJ - *Sinele* j; *cunoaţterea lui. Teme actuals ale psihologiei*

**www.polirom.ro**

Redactor: lulian Moga
Coperta: Manuela Oboroceanu
Tehnoredactor: Constantin Mihaescu

Bun de tipar: octombrie 2001. Aparut: 2001 Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266, 6600, Ia?i
Tel. & Fax (032) 21.41.00; (032) 21.41.11 ;
(032)21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
B-dul I.C. Bratianu nr. 6, et. 7 • P.O. BOX 1-728, 70700, Bucurejti
Tel. : (01) 313.89.78, E-mail: polirom@dnt.ro

Tiparul executat sub c-da 201 la
S.C. MAKINVEST COM S.R.L. GALAŢI
Str. Traian nr. 292
**Divizia tipografica**
B-dul George Coţbuc nr. 223A
Tel/Fax: 036/464602; 411862; 472927
ROMANIA

Asistenta sociala

# Afoi's Gherguf

## PSIHOPEDAGOGIA PERSOANELOR CU CERINŢE SPECIALE

**Strategii de educaţie integrate**

BEste timpul ca prirrtr-o serie de eercetiri fi activttajt de cercetare-actiune să intervenim pe toate caile, astfei fncat şi formam la vtitorii profesori şi educatoră imaginea reatfi a ceea ce Tnseamna *şcoala pentru toţi* si, în acelaşi timp, să atragem atenfia pdrinţilor şi cadrelor didactice asupra necesitatii şi avantajelor edu«jaftei integrate." (Alois Gherguţ)

* Clarificari conceptuale
* Izvoare teoretice
* Managementul procesului de introducere a Educaţieiă integrate
* PoMei educafionale. Condp şi premise
* Modele f i forme de realizare a educafiei integrate
* Pregătirea cadrelor didactice f i a specialiţtilor
* Proi«ctarea unui curriculum
* Soiup privind integrarea scoiarfi
* Metode activ-participative
* Procesul de diagnostic
* Integrarea f i reabilitarea copiilor cu deficienţe
* Terapia educaţionala complexţ ţi integrate

Alois Gherguţ este lector universitar fa Facultatea de Psihologie f i ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea »AL. I. Cuza", Ia?i, Catedra (to Psihologie medicală fi Psihopedagogie specials, doctor în stiinţele educaţiei. Domenii de competenţa: educaţia integrata, psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciaie, management educational ş i al asistenţei psihopedagogice, consiliere psihopedagogică.

Collegium

ISBN 973-683-819-6

9 789736 838194'

**Edltura POLIROM**
**www.polirom.ro**